



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária Braamcamp Freire

Relatório elaborado com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação
Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador: Professora Mestre Fernanda Maria Castanheira Costa Marques Santinha

Júri:

Presidente

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre, Professor Associado da
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Vogais

Doutora Maria João Figueira Martins, Professora Auxiliar da Faculdade de
Motricidade Humana da Universidade de Lisboa;

Mestre Fernanda Maria Castanheira da Costa Marques Santinha,
Especialista de Mérito da Faculdade de Motricidade Humana da
Universidade de Lisboa;

Licenciado Humberto Manuel Dias Lopes, Especialista de Mérito da
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Andreia Filipa da Silva Romão Pereira

2016



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária Braamcamp Freire, com vista à
obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e
Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física
desenvolvido na Escola Secundária Braamcamp Freire, sob a supervisão da Mestre Fernanda
Maria Castanheira Costa Marques Santinha e do Licenciado Humberto Lopes, no ano letivo de
2014/2015

Andreia Filipa da Silva Romão Pereira

2016

Escolhe um trabalho de que gostes, e não terás que trabalhar nem um dia na tua vida”
(Confúcio)

Agradecimentos

Este ano, esta experiência e esta aprendizagem não teriam sido possíveis sem algumas pessoas, a quem desde já agradeço do fundo do meu coração, porque sem elas esta etapa tão importante na minha vida não seria de todo possível.

Agradeço à minha mãe e ao meu irmão, pelo apoio incondicional, pela ajuda e suporte que me deram - sem eles, as horas fora de casa e as restantes ao pé do computador não teriam sido possíveis. Obrigado por seres quem és, mãe.

Ao André, pelo amor incondicional, apoio e paciência que demonstrou nesta época, pelas horas em que não estive presente e pela força que me deu quando eu achava que já não aguentava mais e pensava, secretamente, em desistir.

Aos meus amigos, principalmente à Melissa e à Rita, pela paciência que tiveram comigo, pois foram muitos os cafés, saídas ou passeios em que estive ausente.

Às minhas colegas de estágio, que me deram uma ajuda incrível, obrigada pelas muitas horas juntas à frente do computador, pelas partilhas de experiências, pelo alento e sobretudo, obrigado por terem ajudado a ser quem sou hoje.

Aos meus magníficos alunos, pelo desafio criado, pelas risadas e pelas chatices que me deram. Obrigada pelo apoio, por me perderem de vista no meio de vocês e por serem a “minha primeira turma”, como tantas vezes o afirmaram. Nunca vos esquecerei.

Ao meu orientador de escola, professor Humberto Lopes, pelos conselhos, orientação, discussões e pela confiança que demonstrou em mim, tornando-me cada vez mais autónoma e confiante.

À minha orientadora da faculdade, professora Fernanda Santinha, pelas reuniões serenas e sempre muito importantes para a nossa formação. Pela partilha de conhecimentos, orientação e pela confiança que demonstrou em mim durante este ano.

Aos professores da área disciplinar de Educação Física da Escola Secundária Braamcamp Freire, pelo apoio dado, pelas partilhas, pela confiança e pelas horas que me deixaram estar presente nas vossas aulas.

A todos os presentes na Escola Secundária Braamcamp Freire, pela simpatia com que sempre me receberam.

Aos meus colegas de turma da faculdade, pela partilha de experiências.

À FMH e a todos os professores que me acompanharam durante estes anos, e que me ajudaram a chegar a esta etapa fundamental na minha formação.

À minha querida diretora de turma e professora de português do ensino secundário, pela disponibilidade mostrada para a revisão deste relatório de estágio.

Por fim, aos meus coordenadores do ginásio, por me terem apoiado nesta louca aventura, pelos pedidos de alteração de horários aceites, pelas horas em que não pude estar presente, por querer, ao mesmo tempo, desempenhar as minhas funções e corresponder aos desafios colocados por vocês.

Resumo

O presente relatório surge no seguimento do processo de estágio por mim realizado no ano letivo 2014/2015, com o objetivo de obtenção do grau de mestre em Educação Física. Neste relatório apresentarei uma descrição, reflexão crítica e projeção do que foi realizado ao longo deste ano e como este estágio poderá influenciar a minha vida profissional. O processo de estágio caracteriza-se por ser um momento de extrema importância na formação de qualquer professor, representando de forma muito real o que iremos encontrar no futuro e preparando-nos para os consecutivos desafios que este trabalho nos proporciona.

Todo o estágio foi orientado consoante o Guia de Estágio entregue no início do ano letivo, que divide e desenvolve toda a sua atividade em torno de 4 importantes áreas: a Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, área que engloba o planeamento, a avaliação e condução do ensino; a Área 2 – Inovação e Investigação, que pretende a realização de uma investigação dentro de uma área da escola, adaptada ao seu contexto; a Área 3 – Participação na Escola, que proporciona aos estagiários o desafio de organizar uma ação de intervenção e de conduzir uma modalidade do desporto escolar e a Área 4 – Relação com a Comunidade, que permite e incentiva ao acompanhamento da turma e nos elucida sobre o papel fundamental do diretor de turma. Assim, este relatório será escrito em torno destas 4 áreas, destacando a relação entre elas, com uma descrição e reflexão do que foi realizado.

Palavras-Chave

Educação Física, Processo de Ensino Aprendizagem, Estágio Pedagógico, Reflexão, Professor.

Abstract

This report follows on the in internship process for me conducted in the academic year 2014/2015, in order to obtain a master's degree. This report will present a description, critical reflection and projection of what has been done over this year and how it can influence my professional life. The internship process is characterized by being a moment of extreme importance in the formation of any teacher, representing a very real way what we will encounter in the future and preparing for the consecutive challenges that this work provides us with.

The entire internship was oriented depending on the internship's Guide delivered at the beginning of the school year, which divides and develops all its important activity around 4 areas: Area 1 - Organization and Management of Teaching and Learning, an area that encompasses planning , evaluation and conduct of education; Area 2 - Innovation and Research, which aims to carry out an investigation within a school area, adapted to their context; Area 3 - Participation in School, which gives trainees the challenge to organize an intervention action and conduct a mode of school sports and Area 4 - Relationship with the Community, which allows and encourages the monitoring of class and elucidates on the key role of class diretor.

Thus, this report will be written around these four areas, highlighting the relationship between them, with a description and reflection of what was accomplished.

Key-words

Physical Education, Teaching Learning Process, Teacher Training, reflection, Teacher

Índice

I.	Introdução	2
II.	Contextualização	4
III.	Processo de Estágio	17
a.	Avaliação inicial	17
b.	A importância de planejar	23
c.	A lecionação	31
d.	Avaliação Formativa.....	34
e.	Avaliação Sumativa.....	37
f.	Aptidão Física	39
g.	Relação com outros intervenientes na escola	44
h.	Acompanhamento da turma – Experiência enquanto diretora de turma	50
IV.	Reflexão final e conclusões	53
V.	Referências bibliográficas	57
VI.	Anexos	59

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Calendarização anual 1	14
Tabela 2 - Calendarização anual 2	14

Índice de Anexos

Anexo 1 – Grelha de AI Ginásticas	
Anexo 2 – Aptidão Física – Testes 14-15	
Anexo 3 – Fichas Ginástica Acrobática	
Anexo 4 – A.A. Mini trampolim	
Anexo 5 – A.F. ponto da situação entregue aos alunos	
Anexo 6 – A.I. e A.S. Aptidão Física para entregar aos alunos	
Anexo 7 – Competências do Diretor de Turma	

I. Introdução

A construção deste relatório surge no âmbito do estágio pedagógico, inserido no 2º ano do Mestrado em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.

O estágio pedagógico foi desenvolvido na Escola Secundária Braamcamp Freire, na Pontinha, que trabalha em parceria com a Faculdade de Motricidade Humana no acolhimento de estagiários ao longo de vários anos.

Este processo de estágio faz parte da formação inicial de um professor, sem o qual a sua aprendizagem, desenvolvimento e aquisição de conhecimentos e capacidades não seriam possíveis.

Todo o estágio foi orientado consoante o Guia de Estágio entregue no início do ano letivo, que divide e desenvolve toda a sua atividade em torno de 4 áreas: a Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, área que engloba o planeamento, a avaliação e condução do ensino; a Área 2 – Inovação e Investigação, que pretende a realização de uma investigação dentro de uma área da escola, adaptada ao seu contexto; a Área 3 – Participação na Escola, que proporciona aos estagiários o desafio de organizar uma ação de intervenção e de conduzir uma modalidade do desporto escolar e a Área 4 – Relação com a Comunidade, que permite e incentiva ao acompanhamento da turma e nos elucida sobre o papel fundamental do diretor de turma.

Início este relatório com uma descrição do contexto em que se inseriu o meu processo de estágio, partindo para uma análise da área onde a escola está inserida, do agrupamento e do trabalho desenvolvido na escola e terminando numa análise de comportamentos, gostos, interesses, dificuldades, perceções e bases familiares dos alunos, sempre com uma reflexão acerca da sua importância e influência no meu trabalho enquanto professora.

Ao longo deste relatório, pretendo destacar a relação entre as quatro áreas acima referidas, porque, embora cada uma tenha as suas características, é a sua articulação que dá a importância e sentido a todo este estágio.

Não posso também deixar de destacar a importância que a reflexão teve neste percurso, incentivada durante todo o estágio. A necessidade de parar para pensar sobre o que foi feito e planejar o que vai ser realizado, de perceber o que está a acontecer e a melhor forma de o resolver é de uma importância extrema, mas que necessita de tempo e de prática -- prática de observação que nos simplifica a perceção do que está a acontecer, facilitando o nosso trabalho a moldando a nossa forma de agir.

Assim, este relatório pretende ser essencialmente reflexivo do que aconteceu durante este ano letivo, demonstrando como este me ajudará no futuro, e não apenas descritivo. A parte fundamental irá ser dividida em torno das avaliações realizadas, planeamento do ensino, acompanhamento da turma e desporto escolar, sempre numa perspetiva de interligação destas componentes, descrevendo o sucedido, apontando dificuldades e conquistas e refletindo sobre as suas consequências.

No final deste relatório é realizado uma reflexão sobre esta formação inicial, resumindo os pontos mais importantes para mim e de que forma este estágio influenciou a minha vida enquanto futura professora de Educação Física.

II. Contextualização

A Escola Secundária Braamcamp Freire situa-se no Concelho de Odivelas, na União das Freguesias de Pontinha e Famões, localizada na área metropolitana de Lisboa, composta por quatro freguesias, União das Freguesias de Pontinha e Famões, União das Freguesias de Póvoa de Sandro Adrião e Olival Basto, União das Freguesias de Ramada e Caneças e Freguesia de Odivelas, distribuídas numa área de 26,4 km², e com uma população de 144,549 habitantes, (segundo os censos de 2011).

As instalações da Secundária Braamcamp Freire situam-se na Rua Dr. Gama Barros, Pontinha, concelho de Odivelas, no distrito de Lisboa.

Inicialmente, a escola era designada como Escola Secundária da Pontinha, inaugurada a 22 de setembro de 1986 e tendo, como objetivo principal de todos os órgãos de gestão da escola a construção de um pavilhão gimnodesportivo, que viria a ser inaugurado em 12 de setembro de 2000.

Iniciou-se em 23 de janeiro de 1991 o processo de atribuição de patrono à Escola, tendo sido escolhida a figura de Braamcamp Freire, nascido no concelho de Loures e notabilizado como político e historiador, uma vez que foi Presidente da Sociedade de Geografia e da Academia das Ciências, assim como primeiro Presidente da Câmara Municipal de Loures e também Presidente da Câmara Municipal de Lisboa, da Assembleia Nacional Constituinte e do Senado. O processo terminou em 1994, passando a escola a denominar-se Escola Secundária Braamcamp Freire.

As escolas públicas da União das Freguesias de Pontinha e Famões estão integradas em dois agrupamentos escolares, consoante a área geográfica onde as mesmas se inserem. Assim, as que se situam no território que era da Freguesia da Pontinha englobam o Agrupamento de Escolas nº 1 de Odivelas e as que pertenciam à Freguesia de Famões inserem-se no Agrupamento de Escolas e Sudoeste de Odivelas.

A Escola Secundária Braamcamp Freire é a responsável pelo Agrupamento nº 1 de Odivelas desde 03 de março de 2013, data em que foram agregadas a Escola Secundária Braamcamp Freire e o antigo agrupamento de escolas da zona da Pontinha. O Agrupamento nº 1 de Odivelas é constituído por estabelecimentos de ensino com um alargado currículo, abrangendo desde a educação pré-escolar até ao final do ensino secundário. Os estabelecimentos de ensino pertencentes a este agrupamento são a Escola Secundária Braamcamp Freire, a Escola Básica 2,3 Gonçalves Crespo, a Escola Básica 1 e Jardim de Infância Quinta da Paiã, a Escola Básica 1 e Jardim de Infância Quinta da Condessa, a Escola Básica 1 e Jardim de Infância Casal da Serra, a Escola Básica 1 da Serra da Luz, a Escola Básica 1 e Jardim de Infância do Vale Grande, a

Escola Básica 1 Mello Falcão, o Jardim de Infância Gil Eanes e a Escola Básica 1 Mário Madeira.

As instalações atuais da Escola Secundária Braamcamp Freire derivam de uma requalificação escolar efetuada pela empresa Parque Escolar, através de um Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário (P.M.E.E.S.). Nesta reestruturação física foram mantidos elementos da construção da antiga escola Secundaria da Pontinha e construídos novos elementos, criando assim uma escola moderna de um único edifício. As instalações desta escola são compostas por monoblocos com 41 salas, um pavilhão gimnodesportivo e um campo de jogos e um espaço de recreios exterior.

No ano letivo 2013/2014, tendo presente o Projeto de Intervenção no Agrupamento de Escolas N.º1 de Odivelas realizado pelo atual diretor, a população escolar totaliza 2823 crianças e alunos: 287 da educação pré-escolar (12 grupos); 964 do 1.º ciclo (48 turmas, sendo uma de percurso curricular alternativo - PCA); 458 do 2.º ciclo (23 turmas – uma do 5.º e outra do 6.º ano de PCA e uma do 6º ano Curso Vocacional); 584 do 3.º ciclo (27 turmas); 16 do Curso de Educação e Formação, do tipo 2 (uma turma); 32 alunos do Programa Integrado de Educação e Formação, distribuídos por duas turmas: uma do 2.º e outra do 3.º ciclo; 398 do ensino secundário regular (15 turmas) e 107 do ensino secundário profissional (6 turmas).

As taxas de insucesso dos alunos do agrupamento por ano de escolaridade referentes ao ano letivo 2012/13 são as seguintes, 1º ano – 1,3% ; 2º,3º e 4º ano – 9% ; 5º ano - 19,7%; 6º ano - 29,4% ; 7º ano – 17,9% ; 8º ano – 16,9% ; 9º ano – 19,2 % ; 10º ano – 32,9 % ; 11º ano – 29,4% e 12º ano – 65,9%.

Frequentam o agrupamento 81 alunos referenciados com necessidades educativas especiais.

Relativamente à Ação Social Escolar, verifica-se que 52,74% dos alunos beneficiam de apoios económicos.

O corpo docente, constituído por 277 professores e educadoras, é estável (82% pertencem ao quadro de Escola ou de zona pedagógica e 18% são contratados). O pessoal não docente perfaz 93 trabalhadores: duas psicólogas, onze assistentes técnicos e oitenta assistentes operacionais. Prestam, ainda, serviço nos agrupamentos dois vigilantes do Gabinete Coordenador de Segurança Escolar (GCSE).

O pavilhão gimnodesportivo é dividido em três espaços de lecionação de Educação Física. Estes espaços são um ginásio, uma sala de ginástica e uma sala de audiovisuais. A Escola tem atribuído designações aos espaços de lecionação e efetua a rotação de professores e turmas por todos os espaços, previamente planificada. As designações dos

espaços são “G” para o Ginásio, “SG” para a Sala de Ginástica, “C1” para o Campo de Jogos externo e “C2” para a pista de atletismo e mesas externas de ténis de mesa.

Nesta escola, o Grupo de Educação Física, define as matérias que devem ser lecionadas em cada um dos espaços de ensino. No ginásio podem ser lecionadas as matérias de Futebol, Basquetebol, Andebol, Voleibol, Patinagem, Badmínton, Ginástica (solo, acrobática e aparelhos) e Dança. Na sala de ginástica podem ser lecionadas as matérias de Ginástica (solo, acrobática e aparelhos), Dança e Badmínton. A sala de audiovisuais é destinada a matérias teóricas e tem uma capacidade para 28 alunos. No espaço exterior existem dois locais próprios de leção. No campo de jogos podem ser lecionadas matérias de Futebol, Basquetebol, Andebol. No outro espaço exterior de leção podem ser lecionadas as matérias de Atletismo, Condição Física e Ténis de mesa.

No que diz respeito a medidas, linhas e equipamento, constatamos que o Ginásio (G) possui dois campos reduzidos de Voleibol com 6,5 metros de largura e 13 metros de comprimento, um campo para Futebol e Andebol de 15 metros de largura e 28 metros de comprimento, três campos de Badminton Singulares com 5,2 metros de largura e 13,4 metros de comprimento ou um campo de Badminton a Pares de 6,1 metros de largura por 13,4 metros de comprimento. Este espaço tem duas balizas de 3 metros de largura por 2 metros de altura e seis tabelas de Basquetebol de fixação na parede.

A Sala de Ginástica (SG) tem uma área total de 14,5 metros de largura e 16 metros de comprimento. Esta sala tem desenhado um campo de Badminton a Pares com 6,10 metros de largura e 13,4 metros de comprimento; tem ainda uma parede com espelhos, um par de argolas e respetivos aparelhos de Ginástica.

O Campo de jogos Exterior (C1) tem desenhado um campo de Futebol e Andebol de 20 metros de largura e 40 metros de comprimento, um campo de Basquetebol de 15 metros de largura por 28 metros de comprimento ou dois reduzidos de 11 metros de largura por 20 metros de comprimento e três campos de Voleibol de 9 metros de largura por 18 metros de comprimento, embora não seja autorizada a prática da modalidade neste espaço, como referido anteriormente. No espaço exterior com a pista de Atletismo (C2) estão marcadas três pistas de Atletismo, com 1 metro de largura e 47 metros de comprimento cada. Existem três mesas de Ténis de Mesa em cimento com rede de ferro e um espaço amplo para leção. De referir que neste espaço existe uma caixa de areia que tem o seu uso inviabilizado para leção, devido à falta de higiene e segurança do material.

Em relação às instalações de vestiário e higiene pessoal, esta escola tem à disposição dos seus alunos quatro balneários no Ginásio (dois masculinos e dois femininos) e dois balneários no espaço exterior (um masculino e um feminino).

Relativamente às condições para os docentes, existe uma sala de professores e um balneário para os professores, presentes no Ginásio, assim como a arrecadação de arrumos de material desportivo e uma sala de apoio para as assistentes operacionais.

Na minha perspetiva, a escola secundária Braamcamp Freire é uma escola moderna e com uma arquitetura que lhe dá personalidade. Tem condições ótimas para o ensino e bastantes recursos ao dispor dos alunos. No entanto, no que toca ao ensino da disciplina de Educação Física e de acordo com o que nos foi relatado acerca das instalações anteriores, a escola foi penalizada através da diminuição do número de campos exteriores, com a construção do corredor de alcatrão (espaço C2) e com a estrutura do pavilhão interior. Assim, com esta reestruturação, a parte exterior ficou apenas com um campo (que acabou por não ser coberto, contrariamente ao que fora prometido) e um espaço em alcatrão muito pouco polivalente. Em relação ao espaço interior, considero ótimas as condições de armazenamento dos materiais, mas ao pavilhão faltam bancadas que poderiam ajudar na observação distanciada de aulas e jogos. Estas características tornam, principalmente os espaços exteriores, pouco polivalentes, condicionando a lecionação de outras matérias quando necessário. A escola apresenta um grande espaço exterior, agradável para alunos e professores mas a sua estrutura de betão confere à escola uma temperatura muito fria no inverno, tornando-se desconfortável cruzar os vários e extensos corredores.

O relacionamento entre os vários funcionários da escola (professores e auxiliares) é bastante positivo, existindo uma boa comunicação entre estes. Partilhando opiniões de conversas entre professores, os espaços existentes, o conforto que proporcionam e os serviços oferecidos ajudam na comunicação entre estes.

Para uma contextualização mais específica, passo agora a falar de alguns dos intervenientes mais importantes.

A turma do 9º ano da Escola Secundária Braamcamp Freire é constituída por 21 alunos. Apenas 20 estão realmente ativos na turma, sendo 11 alunos do sexo feminino e 9 alunos do sexo masculino. As idades estão compreendidas entre os 13 e os 17 anos, mas a maioria tem 14 anos. Embora muitos alunos tenham uma idade superior ao normal para o 9º ano, apenas um dos alunos ficou retido o ano passado. Através dos questionários aplicados, pelo menos metade dos alunos não faz parte de uma família considerada atualmente como tradicional (pai + mãe + irmãos). Muitas destas famílias

são problemáticas, com pais de alunos a viver fora ou que não têm contacto com a família, alunos a viver com avós ou tios e alunos a viver em situações bastante precárias. No entanto, 16 dos alunos têm a mãe como Encarregada de Educação (EE), 3 têm o pai e 1 aluno tem a tia.

Quanto às profissões dos EE, 75% trabalha no setor terciário (setor económico relacionado com os serviços), 10% trabalha como doméstico, 10% está desempregado até ao momento de aplicação deste questionário e 5% está reformado.

Quase todos os alunos residem na junta de freguesia da Pontinha e Famões (13) e os restantes moram fora do concelho de Odivelas.

Devido aos baixos rendimentos económicos que muitos alunos da turma apresentam, 6 dos 20 alunos têm Apoio Social Escolar (A.S.E) de escalão A e 1 de escalão B. O acesso a este tipo de informações tornou-me mais preparada para futuros acontecimentos no ano letivo, atenta e alerta em relação aos comportamentos dos alunos.

Quanto às disciplinas preferidas desta turma, a disciplina de Matemática destaca-se com 7 alunos entre os 20. Mas, quando perguntamos sobre as disciplinas com mais dificuldades, a Matemática volta a destacar-se, mas desta vez com uma diferente conotação.

Todos os alunos da turma do 9º ano afirmaram gostar da disciplina de EF, no entanto, 11 dos 20 alunos tiveram apenas 3 na nota final do ano anterior, 7 tiveram 4 e 1 teve negativa à disciplina.

Quando questionados sobre os seus gostos em relação às matérias lecionadas na disciplina de EF, posso concluir que a matéria em que os alunos mais sentem facilidade e gosto é o basquetebol, seguido do andebol e do futebol. A matéria em que os alunos dizem ter mais dificuldade/gostam menos é o atletismo, seguido da dança, ginástica e voleibol.

Em relação à prática desportiva destes alunos, 6 já praticaram natação, 2 jogam futebol federado e 4 já jogaram andebol no desporto escolar

Os alunos do 9º ano, na sua maioria, dormem entre 8 a 9 horas (8 em 20), 5 dormem entre 9 a 10 horas e um aluno dorme mais de 10 horas. Resumindo, a grande maioria dos alunos dorme 8 ou mais horas. No entanto 6 consideram dormir entre 7 a 8 horas. É de ressaltar que um grande número de horas de sono pode não implicar um sono de qualidade.

Considerando o pequeno almoço como a refeição mais importante do dia, a sua toma pode ajudar na concentração dos alunos, principalmente na 1ª aula da manhã; assim,

quando questionados sobre onde costumam tomar o pequeno almoço, 71% diz tomar em casa, 14% na escola, 5% no café e 10% nem sempre toma o pequeno almoço.

A turma tem apenas 21 alunos, devido à presença de 3 alunas com Necessidades Educativas Especiais: a aluna AC que tem NEE de carácter permanente no Domínio Mental da Linguagem e Emocional com Dislexia, a aluna DM que tem NEE de carácter permanente no Domínio Mental Cognitivo e Emocional e a aluna JB que tem NEE de carácter permanente no Domínio Mental Cognitivo (que já fez a disciplina de EF). Estas duas primeiras alunas vão ter algumas adaptações na avaliação da área dos conhecimentos, onde os testes darão pistas para responderem com mais facilidade, uma simplificação da linguagem a utilizar nas questões e nos testes e a realização de testes formais durante mais tempo (adaptações escolhidas por mim e pelo orientador de estágio e comunicadas à professora de Educação Especial, que acompanha as alunas nos apoios na escola). Existe ainda um aluno na turma, o RN, que tem atestado médico comprovativo das dificuldades em EF, por ter apenas um rim, o que torna arriscada a sua participação em todas as atividades da turma, tendo, por isso, uma avaliação especial nesta disciplina, onde os conhecimentos são o parâmetro com mais ponderação na sua avaliação. Este aluno tem de estar presente nas aulas, fazer o trabalhos e ajudar na arbitragem e arrumação do material.

Quando questionados sobre os seus problemas de saúde, 1 aluno considera ter dificuldades visuais, 1 aluno dificuldades de linguagem e 2 têm alergias. A aluna MC apresenta esporadicamente dores nas costas, pelo facto de ter jogado voleibol (palavras suas), mas sem atestado médico, os alunos DM e JT apresentam problemas visuais, pelo que o uso dos óculos é quase indispensável. A aluna TS apresenta recorrentes queixas de falta de ar, dores nos joelhos, barriga e pés, tendo obesidade de grau 1. Em relação às aprendizagens dos alunos, o conhecimento de quando é que os alunos se sentem confortáveis a estudar, onde estudam, como estudam e os seus apoios torna-se uma ferramenta importante para os ajudar. Assim, 36% dos alunos dizem aprender melhor nas aulas, 32% com um explicador, 20% quando estuda em grupo e 12% quando estuda sozinho. Em relação à organização do estudo, 40% diz estudar diariamente, 35% na véspera dos testes e 25% raramente estuda. Ao perguntar aos alunos se gostam de estudar ou não, quase metade diz que não gosta de estudar (40%), 30% diz que sim e 25% diz que gosta mais ou menos de estudar. Sobre o local de estudo, várias são as opções; muitos dos alunos desta turma foram referenciados para apoios de diversas disciplinas; esses apoios devem ser encarados como obrigatórios senão os alunos tendem a faltar. Assim, 4 dos 20 alunos dizem que costumam estudar na sala de

estudo/centro de apoio, metade diz estudar em casa, sem especificar a divisão ou referindo a sala/cozinha como local de estudo e 8 afirmam estudar mais especificamente no quarto.

Quando questionamos a ajuda que possam ter para estudar, 40% da turma afirma ter ajuda, 35% diz não ter ajuda no estudo e 25% tem ajuda às vezes.

Em casa, 16 dos 20 alunos falam frequentemente sobre as questões da escola e do estudo, 3 dizem que raramente abordam este assunto e 1 afirma nunca falar sobre a escola ou estudo. Todos afirmam ainda ter computador em casa com internet. Esta informação pode ser importante para os professores, visto estarmos inseridos numa “Era Tecnológica” onde os computadores podem ser usados para trabalho ou para diversão.

Quando questionados sobre as razões que os levam a serem retidos, a maioria apresenta causas relacionadas com o próprio aluno e os seus comportamentos. A falta de concentração/atenção, a falta de estudo e o desinteresse pela disciplina são indicados como as maiores causas para o insucesso escolar entre os alunos.

Tendo em consideração as percepções pessoais de cada um dos alunos da turma, 60% considera-se um aluno médio, 35% um aluno bom e apenas 5% um aluno fraco.

Por fim, com o objetivo de conhecer melhor o que fazem os alunos do 9º ano nos seus tempos livres, perguntei quais as suas ocupações preferidas fora da escola. Para esta pergunta, os alunos podiam assinalar mais do que uma resposta. Assim, podemos observar que a grande maioria gosta de ouvir música e estar na internet; atividades como ler e ir ao cinema são as menos escolhidas.

Um teste sociométrico foi também aplicado ao 9º ano, pedindo a cada membro de um grupo que indique as pessoas com quem gostaria de se associar em diversas situações. A forma de teste selecionada contém três situações (critério), para três escolhas (cada aluno escolhe três colegas).

Inicialmente, o aluno indica, perante três situações distintas, 3 colegas com quem preferia estar em cada uma dessas situações, numa segunda fase, quem rejeitaria para o mesmo fim.

Este teste revela a estrutura do grupo como um todo (pequenos grupos mais ou menos fechados, barreira entre rapazes e raparigas, quais os alunos que fazem a sua escolha para além dessas barreiras e quem são os mais integradores, quais os líderes), o que é bastante útil, dado a importância do trabalho em grupos, especialmente nas aulas de Educação Física. Mas não apenas nesta disciplina, pois as escolhas sociométricas são um guia valioso para a disposição dos alunos na sala de aula. O uso inteligente das preferências ajudará certamente a melhorar o clima das aulas. Como os Índices

Sociométricos representam o número de vezes que um aluno é escolhido, permitem conhecer o grau em que ele é aceito pelos outros membros do grupo, ou seja, a sua Posição Sociométrica.

Através da análise deste estudo sociométrico, no âmbito das preferências, posso concluir que existe um aluno que é o preferido em todas as dimensões acima mencionadas e que existem também nomes comuns, dados como os menos preferidos, nas três dimensões. É de referir que o R. não faz as aulas de EF, logo poderá ser o motivo do aluno ter menos preferências na dimensão desportiva. A J. é uma aluna que faz poucas disciplinas, mais velha e com pouca ligação com o resto da turma, logo poderá ser este o motivo para ter menos preferências em todas estas dimensões.

No âmbito das rejeições, existem dois alunos que são referidos nas três dimensões. A C. é um caso de NEE e devido às suas dificuldades ao nível da aprendizagem, os alunos podem percecioná-la como uma “desvantagem” no que toca à dimensão académica.

O V. é um aluno com alguns problemas de integração na turma, provavelmente pela sua maneira de ser, de se mostrar e de comunicar com os colegas. Este aluno é o mais rejeitado em todas dimensões, principalmente na dimensão social. Na disciplina de Educação Física é um aluno que se quer exibir e que não mostra espírito de cooperação e entre ajuda. A integração deste aluno na turma pode exigir uma possível mudança de comportamento, mas também paciência por parte dos colegas. Colocá-lo a trabalhar com alunos menos aptos pode motivá-lo a cooperar.

A T. é uma aluna que fora das aulas não está com os colegas da própria turma, é a mais velha e já com algumas retenções. Quando lhe pedi para escolher colegas para a dimensão social, respondeu que não escolhia ninguém. Na Educação Física a aluna tem potencial, principalmente nas atividades físicas mas, devido ao seu excesso de peso, cansa-se muito depressa e não gosta de fazer certas atividades. Falta muito às aulas e queixa-se sempre de alguma coisa. Assim, os colegas não reconhecem o seu potencial e é uma das mais rejeitadas a nível desportivo. Para esta aluna, colocá-la a trabalhar com os alunos mais aptos em Educação Física pode motivá-la a mostrar o que consegue fazer.

A AC é uma aluna com algumas dificuldades de aprendizagem e de desempenho na Educação Física, no entanto, socialmente, está bem integrada. Esta integração pode ter a ver com a sua constante necessidade de afeto e atenção, que a levam a exagerar nas suas demonstrações de carinho, podendo ter o efeito inverso com os colegas da turma. Em termos de motivação, esta aluna deve ter em mente os seus objetivos (terminar o 9º

ano) e trabalhar com colegas que consigam ajudá-la. No entanto o seu comportamento deve estar de acordo com o pedido.

O G. é o aluno com mais preferências recebidas (considero-o o mais popular). Este aluno, juntamente com o A. e o F., formam um grupo que normalmente ajuda a desestabilizar o que está a ser realizado. A distribuição destes alunos por grupos diferentes pode fornecer um melhor clima de aula.

Em relação à turma no geral, posso observar, através destes resultados, a tendência para colocarem sempre os mesmos colegas no âmbito das preferências sendo que estes são percecionados como um grupo.

Estes grupos podem ser observados em diversas aulas e até nos intervalos. No entanto, a divisão destes grupos nas aulas, principalmente nas de Educação Física, pode ajudar a eliminar alguns comportamentos fora de tarefa e ajudá-los a conhecerem melhor os seus pares, incentivando a uma maior união da turma.

No geral, os alunos apresentam um estatuto sócio económico mediano, um potencial de aprendizagem e aproveitamento normal mas que está aquém das expectativas dos professores. Existem alguns alunos com graves problemas familiares, que para uns destabiliza a sua vida escolar mas noutros, esta influência não é notória. Cerca de metade dos alunos vive em famílias monoparentais ou ainda com os companheiros dos (seu)s pais. A turma precisa de ser constantemente motivada para a aprendizagem, dado esquecerem-se que estão no 9º ano, que têm exames e que, depois de todas as mudanças, não conseguirão atingir os seus objetivos no futuro se não completarem o 9º ano. O clima relacional entre eles é mediano porque apresentam vários grupos dentro da turma. No entanto estes grupos podem gerar bastante conversa nas aulas, potenciando os comportamentos de desvio. Foi realizada uma reflexão sobre a planta da sala e sobre os resultados do estudo sociométrico de modo a diminuir a conversa entre eles. Os EE dos alunos mostram-se interessados na evolução dos filhos mas foi levada a cabo uma maior sensibilização para o acompanhamento ao estudo e verificação dos trabalhos de casa.

Foi também necessária a compreensão e adaptação curricular por parte dos professores das várias disciplinas no que toca às alunas com NEE, destacando os problemas de concentração (e falta de ajuste na medicação) da aluna AC e os problemas graves de aprendizagem da aluna JB. Uma educação para o estudo realizada por parte dos professores foi bastante útil, assim como a tentativa de inclusão dos alunos mais rejeitados, utilizando algumas estratégias acima referidas.

Após o período de avaliação inicial posso aferir que a maioria dos alunos se encontra entre os níveis parte introdutório e parte elementar, com uma grande parte no nível introdutório em todas as matérias avaliadas, existindo alunos com grandes capacidades, principalmente ao nível dos jogos desportivos colectivos; no entanto a matéria onde a maioria dos alunos têm mais dificuldades é no andebol.

No geral, a turma tem um conjunto de alunos heterogéneo, mas, na sua globalidade, formam um grupo com muitas capacidades de aprendizagem, muito potencial e vontade de aprender.

Dentro da Escola Secundária Braamcamp Freire existem quatro espaços destinados à prática desportiva da disciplina de EF, já caracterizados anteriormente. É de salientar que o espaço designado como C2 é um espaço que serve de recreio para os alunos durante o intervalo e que não fica vedado aos mesmos durante a leção das aulas de EF, ou seja, sempre que existirem alunos sem aulas, estes podem dirigir-se para este espaço (principalmente para as mesas de ténis de mesa). No entanto, podemos conversar e pedir para saírem do espaço enquanto estamos a dar aulas, mas, sempre que possível e não pondo em causa o planeamento de aula ou prejudicando o seu clima e organização, deixei os alunos estar nas mesas de ténis de mesa.

A leção da disciplina de EF ao 9º ano foi feita todas as 2ª feiras (bloco de 45 minutos) e todas as 6ª feiras (bloco de 90 minutos). Esta distribuição de horas ao longo da semana não é a ideal pois não segue o que é sugerido pelos PNEF, que referem que deveriam existir três sessões de 45' cada com o objetivo de se obterem efeitos ao nível da melhoria da aptidão física. Também a sua distribuição semanal não é a melhor, uma vez que os alunos têm dois dias (o fim de semana) entre duas aulas e depois ficam mais três dias (terça, quarta e quinta) sem praticar -- esta distribuição não facilita a aplicação dos princípios do treino.

De seguida são apresentados os recursos temporais disponíveis.

Semanas	1º Período	Semanas	2º Período	Semanas	3º Período
1ª	15 a 19 Set	15ª	5 a 9 Jan	26ª	7 a 10 Abr
2ª	22 a 26 Set	16ª	12 a 16 Jan	27ª	13 a 17 Abr
3ª	29 Set a 3 Out	17ª	19 a 23 Jan	28ª	20 a 24 Abr
4ª	6 a 10 Out	18ª	26 a 30 Jan	29ª	27 a 30 Abr
5ª	13 a 17 Out	19ª	2 a 6 Fev	30ª	4 a 8 Mai
6ª	20 a 26 Out	20ª	9 a 13 Fev	31ª	11 a 15 Mai
7ª	27 a 31 Out	21ª	19 a 20 Fev	32ª	18 a 22 Mai
8ª	3 a 7 Nov	22ª	23 a 27 Fev	33ª	25 a 29 Mai
9ª	10 a 14 Nov	23ª	23 a 6 Mar	34ª	1 a 5 Jun
10ª	17 a 21 Nov	24ª	3 a 13 Mar		
11ª	24 a 28 Nov	25ª	16 a 20 Mar		
12ª	1 a 5 Dez				
13ª	9 a 12 Dez				
14ª	15 e 16 Dez				

Tabela 1 - Calendarização Anual 1

		1º Período	2º Período	3º Período	Total	Polivalência dos Espaços
Duração		15 de setembro a 16 de dezembro	5 de janeiro a 20 de março	7 de abril a 5 de junho		
Semanas		14 semanas	11 semanas	9 semanas	34 semanas	
Nº total de aulas		40 aulas (37 + 3 em sala de aula)	32 aulas	24 aulas	95 aulas (92 + 3 em sala de aula)	
Aulas por espaço	SG	8 aulas	9 aulas	8 aulas	25 aulas	Ginástica de solo, Ginástica de aparelhos, Ginástica Acrobática, Dança Alternativas: Badminton
	C1	10 aulas	9 aulas	6 aulas	25 aulas	Voleibol, Andebol, Futebol, Basquetebol
	G	9 aulas	8 aulas	6 aulas	23 aulas	Voleibol, Andebol, Futebol, Basquetebol, Badminton Alternativas: Patinagem, Ginástica de solo, Ginástica de aparelhos, Ginástica Acrobática, Dança
	C2	9 aulas	6 aulas	4 aulas	19 aulas	Atletismo, Ténis de Mesa Alternativas: Futebol

Tabela 2 - Calendarização Anual 2

O conhecimento da realidade em que se iria desenvolver o meu processo de estágio alterou muitas vezes o meu processo de ensino-aprendizagem. Este conhecimento da realidade trouxe principalmente consequências ao nível da adaptação do meu discurso

aos alunos, da construção dos grupos dentro da aula, da prevenção, percepção e intervenção de certos comportamentos e problemas e no modo de lidar com os EE.

Acredito que os problemas vivenciados no seio familiar podem refletir-se no comportamento dos alunos, assim, ter um conhecimento prévio do meio em que nos inserimos e dos problemas familiares pode influenciar a minha forma de comunicar e lidar com estes, evitando confrontação e castigos, optando pelo diálogo e pela reflexão.

Conhecer o seu percurso escolar e as relações com os colegas também pode explicar a origem de certos comportamentos e ajudar-me a evitá-los, através da manipulação dos grupos de trabalho e controlo da turma, com o objetivo de conseguir uma aula com o clima propício para a aprendizagem.

Neste processo de estágio, foi a primeira vez que contactei com uma escola com tantos cursos profissionais, o que me levou a querer perceber melhor como estes funcionam e qual a relação destes alunos com a escola.

Durante o ano letivo, fui reparando que as turmas consideradas “piores” são os CEF (Curso de Educação e Formação) e os PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação). Estas turmas de 3º ciclo eram consideradas a última oportunidade para certos alunos, a última possibilidade de conseguirem concluir o 3º ciclo. No entanto, aquilo que parecia ser uma ótima ideia, era dita, em tom de desabafo por certos professores, como um gasto de energia enorme. Eram turmas que nitidamente retiravam paciência e energias a certos professores, pois eram constituídas por alunos que raramente vinham e quando vinham só destabilizavam o ambiente da escola. Fora isso, quando o professor faltava, todas essas horas teriam de ser remarcadas.

Embora acredite que todos estes alunos poderiam ser ajudados e que não devemos desistir de ninguém, percebo a frustração destes professores. Quero acreditar que tentam cumprir aquilo que lhes é pedido, mas encontram muitas imposições, muitos obstáculos, que os obriga, a meu entender, a gastar mais energias e mais tempo do seu dia com alunos que não querem estar na escola, ao invés de investir nos alunos que realmente estão na escola e se interessam pelo trabalho desenvolvido pelos professores.

Perto do fim do ano letivo, ouvimos que tinha sido proposto o fim destes cursos mencionados acima (mantendo os cursos profissionais para alunos no ensino secundário). Sobre esta mudança, pode, sem dúvida alguma, descansar alguns professores e eliminar muitas fontes de problemas, maus comportamentos e más influências, no entanto, o que fazer com estas crianças? É uma pergunta sobre a qual não tenho resposta mas que pretendo no futuro conseguir refletir melhor.

Toda esta contextualização foi de enorme importância para o meu processo de estágio, em todas as suas áreas e por todos os pontos referidos anteriormente, assim, de seguida, vou relatar e refletir sobre os 10 meses que me tornaram uma melhor profissional.

III. Processo de Estágio

O processo de estágio deve ser observado como um todo, constituído pela soma das várias áreas que se influenciam entre si e que nos ajudam na formação enquanto professores. No entanto, uma das áreas com mais impacto no meu processo de estágio e no meu desempenho futuro enquanto professora foi, sem dúvida, a organização e gestão do processo de ensino e da aprendizagem. Assim, é por esta área que inicio a minha descrição, análise e reflexão neste documento.

Respeitando a ordem cronológica das tarefas avaliativas no âmbito do meu processo de estágio e da avaliação das aprendizagens, fui confrontada com a realização de uma avaliação inicial, que teve como objetivo orientar o processo de ensino-aprendizagem, escolher e definir os objetivos que ia alcançar e saber qual a direção a realizar no percurso do desenvolvimento dos alunos.

a. Avaliação inicial

A avaliação inicial é um dos primeiros processos com que nos deparamos no estágio e, por muito que achemos que estudámos o suficiente, o nível de prática adquirido fica sempre aquém do desafio que nos é colocado. A partir do Protocolo de Avaliação Inicial (PAI) da ESBF, a avaliação inicial trata-se de um processo de avaliação qualitativo, fundamental e de extrema utilidade para a execução de todo o planeamento a ser desenvolvido, em que o professor consegue identificar as possibilidades de desenvolvimento dos alunos (diagnóstica/prognóstica). Esta encontra-se inserida na etapa de receção e orientação dos alunos para o sucesso, sendo o seu principal propósito “determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respetivo ano de curso, procedendo simultaneamente á revisão/atualização dos resultados obtidos no ano anterior” (Jacinto, Comédias, Mira, & Carvalho, 2001, p. 25). Por outras palavras, é utilizada para o professor conhecer os alunos e adequar o nível de objetivos e/ou procedendo a alterações ou reajustes na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, tendo como objetivo o de avaliar a turma em três dimensões: Conhecimentos, Aptidão Física e Atividades Físicas.

A avaliação inicial por mim planeada, apresentada e realizada ao 9º ano, teve a duração exata de 8 semanas (com o objetivo de passar por cada espaço duas vezes). Esta avaliação foi realizada a todas as matérias previstas inicialmente e apresentadas no programa com o objetivo de serem abordadas durante o ano e feita apenas em duas áreas de extensão da educação física, sendo que ficou acordado, em reunião de

departamento, que a área dos conhecimentos não iria ser avaliada inicialmente. A avaliação das atividades físicas e desportivas foi feita de acordo com o protocolo de avaliação inicial da escola e as suas situações foram as sugeridas pelo mesmo documento. O registo das matérias foi realizado durante as aulas e em momentos posteriores.

Na opinião de (Carvalho, 1994),

“uma avaliação com este propósito e desta natureza, que sirva para «situar» os alunos em relação ao programa cujos objetivos estão aptos a cumprir, no conjunto das matérias de Educação Física, exige um período de tempo alargado (4 ou 5) semanas para que o professor possa recolher dados sobre a forma como os alunos aprendem e prognosticar o seu desenvolvimento”

Um dos problemas principais que detetei na realização desta avaliação inicial foi a sua longa duração. Esta etapa planeada para 8 semanas (2 meses), com o intuito inicial de passar por cada espaço físico de aula duas vezes, deveu-se à inexperiência em observação e ao medo de não conseguir realizar uma avaliação concreta em todas as matérias definidas. Pelo facto de esta etapa ter sido tão longa, a etapa seguinte (1ª etapa) apenas teve a duração de um mês (uma Unidade de Ensino), o que diminui consideravelmente o tempo de uma etapa bastante importante de aprendizagem dos alunos.

Para o meu futuro profissional, pretendo realizar etapas de avaliação inicial mais curtas, através da experiência de observação entretanto adquirida, que me facilitará a perceção dos níveis dos alunos mais rapidamente, através da criação de tabelas de registo com menos critérios de êxito (escolher os mais importantes, que possam logo representar uma mudança de nível) ou através da escolha de menos matérias para observar.

Uma diferente organização da turma durante as aulas de avaliação inicial que facilite a minha observação mais eficaz pode também ser uma estratégia para esta etapa. Durante a avaliação inicial, realizei muitas situações de jogo com grupos muito heterógeneos, no entanto, após a realização desta organização, uma agilização rápida de tarefas mais reduzidas, com alguns alunos com capacidades mais semelhantes pode ajudar-me a perceber melhor onde é que o aluno se enquadra em cada matéria e quais as suas capacidades para progredir.

De seguida, falarei do processo de avaliação inicial nas dimensões Atividade Física e Aptidão Física. A avaliação das atividades físicas e desportivas tem como um dos principais objetivos realizar um diagnóstico do nível atual dos alunos para poder realizar um prognóstico, percecionando o nível que os alunos podem atingir.

As atividades escolhidas para avaliação foram aquelas que fazem parte dos critérios de avaliação do 9º ano e que contemplam as matérias a avaliar durante o ano. As atividades foram as seguintes: Jogos Desportivos Coletivos (andebol, basquetebol, futebol e voleibol), ginástica de solo, acrobática e de aparelhos (minitrampolim, boque e plinto), atletismo: corridas (barreiras) e lançamentos (peso), raquetas (badminton e ténis de mesa), atividades rítmicas e expressivas (dança de roda, latino-americana e tradicional) e atividades alternativas (bitoque rãguebi, orientação, patinagem e corfebol).

Da matéria de atletismo foi excluída a abordagem de lançamento do peso por, em reunião de área disciplinar, ter-se concluído que existia falta de segurança e de equipamentos, o que justificou o seu afastamento. Dentro da matéria de raquetas, o ténis de mesa também foi excluído a conselho da área disciplinar de educação física.

As matérias apresentadas em alternativa não foram sujeitas a uma avaliação inicial por decisão própria, devido à falta de tempo e experiência dentro do planeamento da avaliação inicial.

Dentro das atividades rítmicas e expressivas destinadas a serem abordadas no 9º ano, os alunos afirmaram não terem realizado em anos passados todas as danças apresentadas anteriormente, pelo que realizei uma avaliação mais geral, com o objetivo de identificar algumas dificuldades na sua abordagem, assim como identificar alunos com mais facilidade/dificuldade e perceber se estes apresentam alguma noção de tempos musicais, ritmos e posturas na dança. Esta estratégia mostrou-se bastante positiva e tenciono aplicá-la sempre que necessário em anos futuros.

As tabelas usadas para o registo da avaliação inicial foram realizadas pelo núcleo de estágio presente na escola com a ajuda do protocolo de avaliação inicial e do orientador de estágio (no anexo 1 é apresentado um exemplo de uma tabela para a avaliação das matérias de ginástica). Ao longo da observação foi necessário fazer algumas adaptações às tabelas, como, por exemplo, a remoção de alguns critérios de êxito, facilitando a sua interpretação.

Termos de realizar estas tabelas para o registo na avaliação inicial teve pontos positivos e negativos. No lado negativo, sentimos que existiu uma heterogeneidade entre professores acerca dos critérios observados nesta fase inicial. Embora os PNEF ajudem muito acerca do que deve ser observado, é impossível serem analisados todos os critérios, principalmente pela nossa inexperiência. Assim, se voltar a ter que realizar estas tabelas, pretendo observar as dos meus colegas de profissão, dando sugestões de melhorias se assim achar necessário e abordar o assunto em reuniões de área disciplinar. No lado positivo, esta experiência contribuiu para uma maior análise e

percepção do que é preciso alcançar nos níveis introdutório, elementar e avançado, e, dado que a minha capacidade de observação e registo ficou aquém do que tinha planeado, uma adaptação da folha de registo foi da maior utilidade para um maior sucesso da avaliação inicial.

Foi ainda necessário estabelecer dentro do nível introdutório e elementar dois níveis distintos com o objetivo de uma melhor prospeção de capacidades. Assim, designei por Parte Introdutório quando o aluno cumpre pelo menos metade dos critérios de êxito estabelecidos para o nível introdutório e por introdutório quando o aluno cumpre todos os critérios estabelecidos para este nível e o mesmo critério é aplicado para os níveis Parte Elementar e Elementar.

A partir do documento referente aos critérios de avaliação 2014/2015 para o 9º ano estabelecidos pela escola, dentro dos jogos desportivos coletivos (JDC), as matérias prioritárias foram o basquetebol e futebol com o objetivo de os alunos, no final do ano, chegarem ao nível elementar. O andebol tem como objetivo o nível elementar e o voleibol como objetivo o nível introdutório, ambos considerados matérias complementares. Partindo da observação dos alunos na avaliação inicial, a matéria de basquetebol foi definitivamente uma matéria a trabalhar, tendo em conta que a maioria dos alunos estava num nível introdutório e aquém das suas capacidades. Embora o andebol seja considerado uma matéria complementar, grande parte dos alunos demonstrou um imenso desconhecimento das regras do jogo e uma falta de habilidade para as componentes técnicas mais básicas desta modalidade. Assim sendo, decidi também reservar algumas aulas para o ensino desta matéria. O futebol foi a matéria que posicionou mais alunos no nível elementar (mas também com muitos alunos NI e I); no voleibol a maioria dos alunos encontrou-se abaixo do nível introdutório, muito aquém do nível introdutório desejado pela escola, pelo que considerei que a matéria de futebol será mais fácil de desenvolver nos alunos, de modo a obterem um nível introdutório e elementar, do que no voleibol, pois este último tem características muito próprias e é mais difícil de desenvolver nos alunos desta turma. Resumindo, considerei que as matérias de basquetebol e voleibol deviam ser as mais abordadas, seguidas do andebol e depois do futebol.

Olhando para trás no ano letivo, posso afirmar que a matéria mais abordada nas aulas foi o basquetebol, tal como tinha previsto. No entanto, a segunda matéria mais abordada em termos de número de aulas (não considerando se foram aulas de 45 minutos ou 90 minutos) foi o andebol e não o voleibol. Este fato pode ser explicado pela maior consciência que ganhei ao longo do ano das falhas, dúvidas e dificuldades que toda a turma apresentou nesta matéria.

Nas ginásticas, o documento referente aos critérios de avaliação 2014/2015 para o 9º ano estabelecidos pela escola refere como objetivos o nível PE nas matérias de solo, mini-tramplim e acrobática e como I os saltos no boque e no plinto. Tendo em conta o observado nas aulas e avaliado inicialmente, a matéria de ginástica de solo e acrobática, com a maioria dos alunos num nível introdutório, devem ser matérias prioritárias.

Será então importante perceber qual a matéria mais abordada nas aulas. Tendo em conta que os alunos demonstraram uma boa capacidade de aprendizagem nas matérias de solo e acrobática, a matéria de ginástica de aparelhos foi tão abordada como as anteriores, pois o seu nível de complexidade fez com que necessitasse de mais tempo com estes aparelhos de forma a facultar aos alunos as aprendizagens necessárias.

Dentro do atletismo apenas foi abordada a matéria de barreiras, sem um objetivo definido pela escola e, como a maioria dos alunos se encontrava num nível introdutório, foi estabelecida como matéria prioritária.

Nas raquetas, o badminton foi considerado uma matéria prioritária pela escola – no entanto, é a matéria mais fraca dos alunos onde a maioria apresenta um nível introdutório, quando o objetivo da escola é um nível elementar.

Nas atividades rítmicas expressivas, foram abordadas todas aquelas estabelecidas nos critérios de avaliação 2014/2015 para o 9º ano: Dança de Roda – “Bachata”, Dança Latino-Americana – “Cha Cha Cha” e Dança Tradicional – “Malhão”. Nas danças tradicionais pretendi abordar também o “Regadinho”. Nas Danças Latino-Americanas tenciono abordar também o “Merengue” -- não a considerando uma matéria prioritária, é importante pela sua facilidade e pelo seu grau de diversão e descontração que passa aos alunos. Ao longo do ano, consegui abordar todas as danças referidas anteriormente, criando condições para que todos os alunos apreciassem realmente a dança de uma forma positiva e divertida e não como uma matéria “só para meninas” ou demasiado complicada. Esta facilidade pôde advir da minha formação em danças de salão e de experiências muito positivas e enriquecedoras de dança na escola secundária que frequentei.

Comparando o diagnóstico realizado das matérias prioritárias com as preferências dos alunos, posso afirmar que colocar o basquetebol como uma matéria prioritária foi ao encontro das preferências dos alunos mas não das suas maiores facilidades. O basquetebol foi assim a matéria preferida/com mais facilidade mas também aquela em que os alunos estavam mais aquém dos objetivos. Foi muito positivo para o clima de aula trabalhar esta matéria.

Durante o ano letivo posso afirmar que muitas foram as adaptações feitas aos planeamentos seguintes, devido a diversas falhas no diagnóstico inicial e não só, porque as aprendizagens que pensamos que os alunos vão ter nem sempre se mostram tão lineares, obrigando a uma adaptação do planeado para diversos planos de UE e aulas. As aulas que não foram dadas devido a constrangimentos da escola ou condições climáticas menos adequadas também fizeram com que o planeado sofresse alterações. No entanto, senti mais do que nunca que um planeamento inicial para o ano, com a ajuda de uma avaliação inicial, é de imensa importância pois mantém-nos despidos para os objetivos finais. É assim uma etapa fundamental a realizar em todos os anos da minha vida futura.

A avaliação inicial da área da Aptidão Física foi realizada de acordo com um protocolo realizado pela escola e uniforme para todos os professores, presente no anexo 2, que conta apenas com um teste do Fitnessgram, o Vai-vém. Para a interpretação dos resultados existem tabelas feitas pela escola que colocam os alunos em níveis como PI (Parte Introdutório), I (Introdutório), PE (Parte Elementar), E (Elementar), PA (Parte Avançado) e A (Avançado). Esta avaliação foi feita preferencialmente nas aulas de 45 min devido à curta duração da sua aplicação.

Na área da Aptidão Física, tendo em conta as tabelas da avaliação inicial e os critérios de avaliação 2014/2015 para o 9º ano estabelecidos pela escola, a velocidade e a força média (abdominais) são as duas capacidades físicas que mais se afastam dos objetivos estabelecidos. Para o teste de cooper adaptado 8min, flexibilidade e força superior, o objetivo estabelecido é de nível Introdutório, a velocidade, força média e inferior têm como objetivo o nível Elementar.

Como já foi referido anteriormente, a escola não adotou os testes do Fitnessgram (com exceção do teste do vai-vém). Quando questionado sobre este facto, o representante da área disciplinar de Educação Física explicou-nos que a decisão tomada teve como objetivo evitar uma descida brusca das notas dos alunos. Esta justificação prende-se com o facto de o Fitnessgram categorizar os alunos como estando ou não dentro da “Zona Saudável de Aptidão Física” e os PNEF apresentarem como critérios de sucesso para a transição do aluno, “o aluno encontrar-se na Zona Saudável de Aptidão Física”.

Na minha opinião, a realização dos testes do Fitnessgram para uma avaliação da aptidão física dos alunos é a decisão mais acertada por vários motivos: pela sua simplicidade de aplicação, pela homogeneidade que cria entre escolas e pelos valores estandardizados e estudados já existentes em tabelas pré definidas que permitem aferir se os alunos estão ou não dentro da “Zona Saudável da Aptidão Física”.

No entanto, a escola escolheu outros testes adaptados e criou as suas próprias tabelas colocando os alunos em diversos níveis. Na minha perspetiva, estas tabelas podem ter interpretações erradas e não estão completamente adaptadas à realidade escolar, como, por exemplo, no caso do teste de abdominais, realizado com as mãos atrás da cabeça, em que os cotovelos devem tocar nos joelhos e os pés estão presos pelo colega, uma realidade estudada e afirmada como fator que pode lesionar a zona lombar dos jovens através da pressão exercida na coluna; nas tabelas apresentadas sobre o teste da velocidade, um aluno que percorra a distância de 20 metros em 0 segundos tem o nível avançado, realidade à partida impossível de alcançar pelos alunos.

Este tema fez com que o nosso interesse por esta área crescesse e foi também um motivo pelo qual decidimos o tema para a investigação da Área 2. Com esta investigação procurámos facilitar o diálogo entre professores sobre este tema e dar suporte para que algo pudesse ser alterado no futuro.

Durante esta avaliação inicial senti diversas dificuldades normais para quem não tem a sua observação treinada com frequência e para quem faz um estágio no âmbito da lecionação da disciplina de EF pela primeira vez. Numa fase inicial, planear esta etapa tornou-se essencial para que esta decorresse sem problemas de maior; uma previsão do que iria ser abordado mediante os recursos disponíveis foi a fase principal mais importante deste período de avaliação inicial.

Depois das matérias a avaliar terem sido definidas e dos instrumentos de avaliação inicial terem sido realizados, planear a aula para o tempo disponível, utilizando as situações critérios definidas para esta avaliação tornou-se o desafio seguinte. Conseguir observar todos os alunos, em todos os critérios em tão pouco tempo de aula foi a mais difícil tarefa com que me deparei, mas, com calma e com capacidade de observar, analisar e apontar grupos de alunos com capacidades semelhantes foi uma das estratégias mais utilizadas.

Esta etapa de avaliação inicial serviu assim para cumprir os objetivos referidos no plano e seu balanço é bastante positivo, tendo proporcionado um clima de aula positivo, um maior conhecimento dos alunos e das suas capacidades, com a criação de rotinas de organização e a perceção do que é que devo trabalhar com os alunos, mediante os resultados desta avaliação inicial, sempre com vista aos objetivos finais.

No geral, a turma tinha um conjunto de alunos heterogéneo, mas, na sua globalidade, formavam um grupo com muitas capacidades de aprendizagem, muito potencial e vontade de aprender.

b. A importância de planear

De seguida será apresentado o plano anual que permitiu caracterizar, de uma forma geral, o processo de ensino e de aprendizagem. O planeamento e a calendarização das diversas matérias assentaram nos seguintes critérios: modelo por etapas, calendário letivo e respetivas interrupções, rotação dos espaços ("Roulement"), matérias prioritárias, lecionação de todas as matérias em todas as etapas, possibilidades de utilização de cada um dos espaços, aulas politemáticas e períodos de "aprendizagem concentrada" e "aprendizagem distribuída".

O plano anual realizado por mim, foi assim dividido nas seguintes etapas: Etapa 0 - Avaliação Inicial: esta etapa teve a duração de 8 semanas, um período bastante longo devido à rotação dos espaços e à sua polivalência, mas assim, consegui passar por todos os espaços duas vezes. Esta etapa consistiu em determinar as dificuldades e aptidões dos alunos nas diferentes matérias e à revisão/atualização do que foi abordado no ano anterior, teve também como objetivo construir um clima de aula favorável, criar rotinas de aula e rever/consolidar aprendizagens; 1ª Etapa - Aprendizagem e Desenvolvimento: esta etapa caracterizou-se pelo início do desenvolvimento de situações de ensino-aprendizagem e decorreu até ao final do 1º período. Devido à etapa de avaliação inicial ter sido tão longa, esta etapa só teve uma Unidade de Ensino (UE – conjunto de aulas com objetivos e estrutura organizativa idênticos). Cada UE teve a duração de um mês (uma semana por cada espaço), por isso, nem todas as matérias foram possíveis de abordar durante esta etapa. Assim, pretendi começar por aquelas que foram identificadas por mim como prioritárias; 2ª Etapa - Aprendizagem e Desenvolvimento: esta etapa foi uma continuação da etapa anterior. Foi constituída por duas UE em que abordei não só as matérias apontadas como prioritárias, mas também as complementares e até algumas alternativas; 3ª Etapa - Desenvolvimento e Aplicação: esta etapa pretendeu o início de uma aplicação das capacidades. Foi constituída por duas UE apanhando o fim do 2º Período e o início do 3º Período; 4ª Etapa - Revisão e Consolidação: esta etapa permitiu uma revisão/consolidação das matérias, e tal como e referido nos PNEF,

“oferecer, nesta altura, oportunidades acrescentadas de recuperação aos alunos com dificuldades mais significativas, procurando-se tirar partido das adaptações/aperfeiçoamentos, entretanto reveladas por esses alunos.”

Durante o planeamento anual, o processo de planeamento das etapas e das respetivas unidades de ensino iniciou-se como um processo complexo e demorado, tornando-se progressivamente mais fácil. É possível concretizar uma articulação dos documentos sem

que seja necessária uma criação empírica e pouco concreta do que fazer ao longo do ano, logo, tornou-se fundamental ter uma base como o Plano Anual de Turma, que levou aos planos de etapa, de seguida aos planos de UE e por fim aos planos de aula.

Consegui cumprir esta divisão por etapas realizada durante este ano letivo e considero que, à exceção do 1º período, o seu tempo de duração foi o mais adequado.

Para o meu futuro enquanto professora, ficou bem assente a importância de um bom planeamento, com uma constituição do tipo macro-meso-micro.

Assim, as minhas aulas devem sempre

“caber em esquemas e unidades de trabalho já planeadas. No entanto, como a lição, estas (unidades) já foram planeadas com as necessidades dos alunos no início do processo de planeamento. Uma lição focada com objetivos bem definidos vai permitir que exista um planeamento eficaz de tudo o resto (desde a maneira que planeamos a avaliação da aprendizagem durante a lição, a como organizar grupos de trabalho). Todos os alunos são motivados pelo progresso, por isso devemos planejar como devemos ajudar a alcançá-lo e a reconhecê-lo” (Grout & Long, Planning teaching activities to increase pupils’ learning, 2009).

Para garantir a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, as tarefas de gestão, instrução e o sistema social dos alunos devem coexistir num estado de equilíbrio dinâmico ótimo. Para isso, a minha lecionação tentou ser gerida por um modelo ecológico, de modo a conciliar as dimensões académica e social dos alunos.

Para a qualidade do ensino, é importante referir quatro dimensões que sem as quais e sem a sua interação o processo de ensino-aprendizagem podia ficar comprometido: a dimensão instrução (académica), a dimensão clima relacional (social), a dimensão organização e a dimensão disciplina. Ao longo do relatório vou relatar e refletir sobre as minhas ações e as suas consequências para o meu futuro enquanto profissional, dentro destas quatro dimensões.

No domínio da instrução, o professor deve acompanhar as tarefas garantindo a entreajuda entre os alunos. Durante o processo de estágio tentei lembrar-me sempre desta componente pedagógica das aulas de EF e apelar à cooperação e entreajuda, para isso, por vezes coloquei um aluno a jogar maioritariamente num grupo com alunos “menos aptos” para desenvolver o espírito de equipa e de cooperação. Senti também necessidade de colocar uma aluna em grupos maioritariamente de rapazes com níveis

mais avançados apelando à sua motivação e ao desafio, não deixando que esta aluna perdesse a motivação e que não quisesse fazer as atividades sempre que foi colocada com alunos menos aptos do que ela. Estratégias como estas resultaram num maior conhecimento dos alunos sobre as suas capacidades e/ou limitações e ajudaram-me também a ter outras informações acerca das suas aprendizagens, que de outra forma não obteria.

Para um sucesso da instrução, é necessário uma informação atualizada sobre o conhecimento dos alunos mas, durante o processo de estágio, foi realmente um desafio arranjar tarefas que estivessem sempre adaptadas ao nível dos alunos e às suas expectativas. Pela experiência adquirida nas aulas, o jogo foi realmente aquilo que mais motivou os alunos mais aptos nas diversas matérias, até porque “a constituição dos grupos deve permitir, preferencialmente, a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes” (Jacinto, Comédias, Mira, & Carvalho, 2001, p. 24).

Fazer adaptações de situações de aprendizagem no decorrer das aulas foi uma situação que aconteceu e que pôs à prova o meu conhecimento da matéria e a minha capacidade de adaptação e de raciocínio, apresentando uma tarefa mais simples ou mais complexa do que a anterior, reforçando a importância do conhecimento didático das diferentes matérias. Para me ajudar nestes desafios recorri a vários livros de Educação Física e a documentos adquiridos durante a Licenciatura e Mestrado. Para o futuro, sinto que devo entrar mais em contacto com outros professores que tenham mais experiência em matérias em que eu apresento mais dificuldades, devo procurar mais bibliografia sobre determinadas matérias e devo praticar mais a observação de alunos em contextos complexos de forma a diagnosticar os seus níveis.

Para ajudar neste processo tão importante de ensino aprendizagem, foi de enorme importância as observações realizadas por mim durante o 2º e 3º períodos, tanto a professores do grupo de EF como às aulas das minhas colegas, por isso, posso afirmar que a aprendizagem que advém desta observação consciente, com registo escrito e com possibilidade de discussão no fim me fez crescer enquanto futura professora. Consegui compreender melhor e alargar o nosso leque de estratégias a utilizar com os alunos, desde situações de aprendizagem diferentes a métodos de organização adaptados às capacidades dos alunos. A possibilidade de assistir a aulas de vários anos de escolaridade deu-me uma perceção maior das diferenças que existem à medida que os alunos vão crescendo e passando do ensino básico para o secundário.

Como estratégia para motivar os alunos, logo na primeira aula da 2ªUE lancei-lhes um desafio: todos devem sair de cada aula com a certeza de que aprenderam a fazer uma

coisa nova, que perderam algum medo ou com o sentimento de que conquistaram algo novo. Os alunos mostraram-se muito receptivos a este desafio e nas aulas seguintes fui usando este discurso para os motivar, questionando-os no final da aula sobre como é que se sentiam, mas também para os fazer perceber que é importante estarem ativos e participativos nas aulas.

De uma maneira geral senti várias dificuldades em lecionar no espaço C1. Senti que neste espaço as aulas não correram de acordo com as minhas expectativas, talvez por não estar tanto à vontade com as matérias aí lecionadas (com a exceção do andebol), pelo espaço ser o maior e sentir que não consigo ter os olhos em todos os alunos ou por não conseguir chamá-los à atenção de um lado para o outro do campo. Talvez também pelo calor, que pode ser um fator externo que afeta o rendimento dos alunos (sentido principalmente nos meses de setembro, maio e junho), pois estes diziam ficar muito cansados. Ou simplesmente pela pouca polivalência do espaço, que me obrigou a fazer quase sempre as mesmas divisões do campo, às quais ainda não me sentia confortável.

Para esta dificuldade, um fator que ajudou na sua superação foi sem dúvida o Desporto Escolar. A possibilidade de dar treinos de Desporto Escolar no espaço acima referido ajudou nas minhas capacidades de lecionação, através de uma prática recorrente de uma modalidade coletiva, que embora estivesse bastante a vontade ainda existiam dificuldades em montar exercícios e em planejar aulas.

Para melhorar tentei também assistir a mais aulas de colegas e de outros professores neste espaço, tentando retirar estratégias utilizadas pelos mesmos para colmatar as minhas dificuldades.

Na SG e mais propriamente em relação à dança, muitos eram os alunos que no início do ano não queriam dançar, mas após várias aulas a desmistificar qualquer preconceito em relação a esta matéria, brincando com os alunos sobre a situação, fazer-lhes ver que quando sabem até pode ser divertido e explicando-lhes que têm uma hipótese de convidar as colegas para dançar, sinto que consegui fazer com que os alunos que não queriam fazer no início aprendessem a gostar e a aceitar a dança como uma matéria fácil e sobretudo divertida.

O uso de suporte visual, como é apresentado no anexo 3, principalmente nas aulas de ginástica foi bastante positivo e possível de ser utilizado no meu futuro enquanto profissional. O seu uso possibilitou uma maior autonomia dos alunos, deixando espaço para uma maior intervenção da minha parte em grupos com mais dificuldade.

Em relação às atividades físicas, precisei de estudar mais sobre o futebol, barreiras e badminton pois tive algumas dificuldades na construção de situações de aprendizagem para estas matérias.

Na instrução inicial usei quase sempre o questionamento dirigido (principalmente aos alunos mais conversadores) como tinha planeado, de forma a manter os alunos mais atentos. Esta estratégia revelou-se muito positiva e facilitadora do meu trabalho.

Para esta turma era importante acertar na forma como era realizada a instrução inicial. Esta instrução inicial podia ser feita no início da atividade, antes de distribuir os alunos na aula, o que levaria mais tempo na instrução e a uma maior possibilidade de distração dos alunos, mas que me poderia poupar tempo nas transições futuras; ou mandava os alunos para as tarefas práticas e explicava posteriormente a cada grupo o que era para fazer objetivamente, aumentando o tempo de prática mas aumentando também o tempo de transição entre as tarefas pois iria ter de explicar novamente as tarefas a realizar.

Decidi que ia depender dos objetivos das aulas, por isso fui utilizando esta duas formas de organização da instrução. A primeira foi assim mais utilizada quando os objetivos entre os alunos ou as tarefas eram semelhantes entre si e a segunda hipótese quando os alunos iriam realizar diferentes tarefas entre si, dentro da mesma estação.

Na apresentação das tarefas em si, foi de extrema importância garantir que existia uma demonstração do que era para ser realizado, garantir que não restavam dúvidas, enfatizando os pontos fortes das mesmas e utilizar o menor tempo possível, aumentando assim o tempo potencial de aprendizagem.

No final de cada aula tentei sempre possível e pretendo daqui para a frente realizar sempre uma informação final garantindo a ligação entre a aula presente e as futuras aulas, deixando uma ideia clara dos objetivos que tinham sido pretendidos.

Durante a minha atividade de lecionação da 1ª Etapa deparei-me com várias dificuldades e desafios que pretendi superar no domínio da organização. A formação dos grupos é um elemento chave na estratégia de diferenciação do ensino. “Os diferentes modos de agrupamento devem ser considerados processos convenientes, em períodos limitados do plano de turma, como etapa necessária à formação geral de cada aluno” (Jacinto, Comédias, Mira, & Carvalho, 2001, p. 24). Dividir os alunos por níveis e explicar em cada estação quais os objetivos a que deveriam chegar demonstrou dar mais motivação aos alunos. Em cada estação, quando estes estiverem divididos por níveis, aproveitei para reforçar e explicar como é que estão nessa matéria e onde é que quero que eles cheguem. No entanto, usar uma estrutura de aula onde existem divisão por níveis não é

uma estratégia que usei sempre, pois “a fixação dos grupos, durante períodos de tempo muito alargados não é aconselhável, até pela importância que a variedade de interações assume no desenvolvimento social dos jovens” (Jacinto, Comédias, Mira, & Carvalho, 2001, p. 24). Sempre que consegui, misturei níveis, para os alunos “mais aptos” ajudassem os “menos aptos”.

Embora não tenha sido logo nas primeiras aulas, foi bastante importante ensinar os alunos a montar e a desmontar o material, incentivando ao seu bom uso e conservação.

Como fui referindo nos planos das UE, e assim que a estrutura da aula permitiu, deixei os alunos escolherem os seus pares para a realização dos exercícios, responsabilizando-os sobre a sua escolha e afirmando que facilmente mudaria os pares caso a aula não corresse de acordo com o pretendido, esta estratégia mostrou-se produtiva e motivadora para os alunos.

A música ambiente nas aulas de ginástica como estratégia para motivar os alunos mostrou-se ser uma boa opção. Os alunos tinham em mente que o rádio só continuava ligado se se mantivessem com um bom comportamento e na tarefa. Durante as explicações ou transições senti necessidade de desligar sempre a música para a minha voz se fazer ouvir. Ainda na SG, em quase todas as estações usei folhas com o exercício a realizar.

Durante a 4ª UE o objetivo principal foi realizar novamente os testes de avaliação da aptidão física, que resultaram em aulas com características diferentes das anteriores. Para a concretização destas aulas senti novamente algumas dificuldades, como por exemplo, nas aulas da sala de ginástica. Com o objetivo de agilizar o processo das avaliações da aptidão física, na primeira aula idealizei uma organização em que metade da turma estaria comigo e a outra metade estaria distribuído pelas 3 estações presentes. No entanto, no decorrer da aula apercebi-me que os alunos estariam muito tempo parados, logo, à medida que ia avaliando um aluno, ia-o colocando na estação onde deveria estar. Analisando esta organização, não o voltaria a fazer porque teve alguns alunos em espera e outros quase 20 minutos na mesma estação. Na segunda aula usei um tipo de organização diferente, para os alunos estarem em atividade e eu conseguir fazer a medição do peso e da altura. Criei então quatro estações, em que uma das estações era de condição física com salto à corda. Os alunos que estavam nessa estação iam sendo chamados para fazer as medições, estratégia que resultou muito bem. Embora o foco fosse a avaliação da aptidão física, durante a aula foi sempre necessário parar para me dirigir às estações e dar feedbacks aos alunos presentes.

A organização das aulas deve também garantir um desenvolvimento de rotinas nos alunos, para isso, utilizei sinais comuns a todas as aulas para uma reunião rápida dos alunos (apito), utilizei muitas vezes o silêncio para garantir a sua atenção em momentos de instrução e a organizei previamente os grupos de trabalho. Estas três estratégias apresentaram-se muito positivas no meu percurso e pretendo usá-las sempre que necessário. Para melhorar, devia ter intervido mais na gestão rápida do registo de presenças e fomentar uma rápida montagem e desmontagem do material pelos alunos (acontecia não sobrar tempo e ter de ser eu a arrumar o material).

Com o objetivo dos alunos perceberem a importância de um bom aquecimento e de um bom alongamento, estes estavam organizados por ordem alfabética de forma a organizar e realizar estas duas partes de aula, sempre seguidas de um questionamento sobre o que estavam a fazer e o porquê.

Em relação à dimensão disciplina, no início do ano, os alunos do 9º ano não mostravam grandes comportamentos inapropriados ou de indisciplina no decorrer das aulas, no entanto, esse bom comportamento constante foi desaparecendo com o decorrer do ano letivo e, quanto mais para o final do 3º período, mais comportamentos fora da tarefa e de indisciplina existiam. A assiduidade foi o principal problema e uma batalha constante.

Estes comportamentos de desvio foram potenciados pelas notícias de possíveis reprovações de ano de alguns dos alunos da turma.

Como estratégias, fomentei a formação de um clima positivo de aula, combinei, reforcei e garanti o cumprimento das regras de conduta definidas no início do ano e não utilizei castigos que pudessem interferir negativamente com o gosto dos alunos pela atividade física.

Em relação ao problema da assiduidade referida acima, podia ter utilizado outras estratégias, tais como o uso de uma recompensa para quem chega a horas.

Durante a 3ª UE, fui questionada pelo professor orientador sobre o porquê de ter recorrentemente menos alunos a fazerem aula, com estes a afirmarem que se esqueceram do equipamento. Deparada com esta situação questionei-me sobre diversos pontos, desde as tarefas que proponho ao simples esquecimento do equipamento por serem algo despistados. Esta situação ocorreu principalmente na sala de ginástica com o esquecimento das sapatilhas por um ou outro aluno, tornando-se recorrente e, no espaço exterior, com um número de alunos a dizerem que se esqueceram do equipamento muito superior ao normal. Durante estas semanas, a viagem a França que 13 dos 18 alunos iam realizar, teve definitivamente a ver com os constantes esquecimentos de

equipamentos pois logo a seguir a esta viagem, todos os alunos voltaram a fazer aula de forma regular. No entanto adotei como estratégias o relembrar do equipamento na última aula do dia anterior e mandar recados para os EE dos alunos que mais frequentemente se dizem esquecer do equipamento.

Daqui para a frente, com objetivo de melhorar o meu controlo acerca do comportamento dos alunos, devo ter em consideração 5 pontos sugeridos por Cowley (2002), citado por Grout & Long (2009:69):

1. Ser definitiva. Entender o que eu quero - Quais são as minhas perceções e a dos meus alunos acerca do comportamento positivo?
2. Estar atenta. Entender o que vai acontecer - Que estratégias vou empregar se isto não acontecer?
3. Ser calma e consistente. Entender que a maneira pela qual essas estratégias são empregadas é também importante.
4. Dar-lhes estrutura. A utilização proactiva de regras e rotinas desenvolvidas ao longo do tempo pode ajudar a promover o comportamento positivo.
5. Ser positiva. Merecer elogios e acentuar os comentários positivos pode muitas vezes reduzir o tempo gasto na crítica e nos comentários negativos.

c. A lecionação

A organização e o planeamento das aulas em muito teve a ver com o meu contacto com a diretora de turma, com as intervenções junto dos EE e com a minha presença nas aulas de cidadania. Uma das chaves deste problema é o de que uma gestão consequente da ecologia da aula está associada à possibilidade de conhecer e envolver no projeto académico e organizativo do professor a agenda dos alunos para a aula (Dionísio & Onofre, 2008).

O contacto com os alunos em contexto de sala de aula fez-me perceber a forma como eles se relacionam em espaços fechados, o seu desempenho, atitude, organização e comportamento perante outros professores, disciplinas e colegas. Conhecer também a sua relação familiar, problemas fora da escola ou dentro da escola noutras disciplinas através de conversas com a diretora de turma ajudou-me a perceber certos comportamentos dos alunos dentro da minha aula, ajudou-me ainda a controlar esses comportamentos e mais importante, a preveni-los.

Uma boa utilização do espectro dos estilos de ensino pode também ajudar no sucesso do processo de ensino aprendizagem; no entanto, escolher o mais adequado e o seu uso deve estar dependente dos objetivos e das ações dos alunos e do professor: “propõe-se que o estilo de ensino utilizado deve ser influenciado pelo sentido do objetivo que os alunos estão a trabalhar, pelos próprios alunos, e pelas atividades que estão a ser ensinadas” (Grout, Long, & Marshallsay, 2009). Relativamente aos estilos de ensino usados, utilizei preferencialmente os estilos de ensino mais convergentes, porque são caracterizados por conteúdos mais concretos, onde o professor assume mais decisões e por formas mais concretas de realização de tarefas. No entanto, ao contrário do que tinha planeado, não usei o estilo de ensino recíproco. Embora este estilo de ensino seja bastante importante pois aumenta o número de feedbacks, ajudando-os a potencializar a perceção dos aspetos críticos de cada matéria e a avaliar o seu próprio desempenho, o mesmo será mais fácil quando a maioria dos alunos consegue fazer de forma continuada e com o mínimo de sucesso o exercício pedido.

No decorrer do ano letivo, tentei usar procedimentos de autoavaliação entre os alunos. Para isso, usando o exemplo do minitrampolim (anexo 4), os alunos realizaram uma auto avaliação através de uma folha com os critérios de cada salto, onde colocavam (+), (+/-) ou (-) consoante a sua perceção de realização do exercício. No geral, a tarefa de autoavaliação correu bastante bem mas os alunos perderam bastante tempo a preencher a folha que lhes foi dada. Este estilo de ensino por autoavaliação não foi aplicado regularmente, fator essencial para os alunos adquirirem a prática de autoavaliação necessária à sua execução com sucesso. Para o futuro, e logo que seja possível de aplicar (tendo em conta que é um processo que necessita de algum espírito crítico e maturidade por parte dos alunos) pretendo usar este estilo de ensino de forma mais regular por todas as vantagens que traz (usada também para facilitar o meu processo de avaliação formativa).

Alguns estilos de ensino mais divergentes, tais como a descoberta guiada e a descoberta convergente, foram usados principalmente nos JDC ou em matérias como o Orientação, principalmente pelos seus conteúdos variáveis, alternativas na execução e possibilidade de resolução de problemas.

Para o meu futuro enquanto profissional, pretendo usar os conhecimentos acerca destes estilos de ensino de uma forma mais consciente na realização das tarefas de ensino-aprendizagem, pois tenho perceção que o uso de estilos de ensino divergentes é mais desafiante no meu papel enquanto professora, possíveis de utilizar para desenvolver a

autonomia dos alunos, contrariando a minha tendência para um uso mais recorrente dos estilos de ensino predominantemente convergentes:

“assim, parece que, se queremos ensinar aos alunos todos os conceitos, processos e habilidades inerentes à educação física, e providenciar a gama diversificada de estilos de aprendizagem, vamos precisar de usar estilos diferentes” (Grout, Long, & Marshallsay, 2009)

Outra experiência realizada durante o ano letivo que me fez crescer e que me ajudou no processo de ensino e de aprendizagem foi sem dúvida a semana de Horário Completo.

Na semana anterior à experiência de horário completo, observei todas as aulas de todas as turmas que pretendia lecionar, observando métodos de ensino, organizações e estratégias usadas pelos professores correspondentes. Durante este período questionei os professores sobre as matérias que estariam a trabalhar, o que tinham planeado realizar na aula respetiva e as necessidades dos alunos nas diversas matérias a abordar. Na minha perspetiva, a nossa intervenção deve destabilizar o menos possível o decurso das aulas e o planeamento realizado pelo docente, tentando assim integrar o meu trabalho no seguimento do trabalho desenvolvido pelo professor.

No geral a maior dificuldade sentida foi a criação de grupos de nível ou de equipas equilibradas. Esta dificuldade vem do facto de não conhecer as turmas, pelo que a ajuda do(a) professor(a) foi indispensável. Outro aspeto importante foi o facto de não saber os nomes de todos os alunos, como se tivesse voltado novamente no início do ano. Durante esta semana de experiência de Horário Completo, recebi um mesmo feedback de quase todos os professores: que ter dois professores a dar aula seria muito melhor do que um e que conseguiram, por estarem de fora, ver relações e comportamentos da turma, avaliar melhor certas capacidades e aprendizagens dos seus alunos que, de outra maneira, nunca teriam tido possibilidade de notar. Na minha perspetiva este aspeto foi outra consequência muito positiva desta semana.

Ainda dentro desta semana, senti diversas dificuldades no planeamento das respetivas aulas, porque dar uma aula a uma turma que só conheci por ter observado uma vez não se mostrou tarefa fácil, mas com a ajuda dos professores respetivos a minha experiência ficou facilitada.

Consegui refletir ainda sobre vários aspectos: um deles é o facto dos alunos do 2º ciclo e do secundário se mostrarem tendencialmente mais bem comportados e participativos que os alunos do 3º ciclo; que o jogo da Bola ao Capitão para o ensino do andebol é um jogo bastante versátil e que pode ser adaptado às várias idades mediante os objetivos

estabelecidos e que esta experiência me encheu de conhecimentos, ferramentas e bases para o meu futuro enquanto professora, estimulando a minha maneira de me relacionar com vários professores e alunos através de adaptações no meu discurso, tipos de organização e formas de instruir.

Já referido diversas vezes ao longo deste capítulo, o fator “diferenciação do ensino” aparece sucessivamente como um desafio para mim enquanto professora. Tendo como premissa que não há dois alunos iguais, por terem ritmos de aprendizagem diferentes e cada um poder e dever ter objetivos finais adaptados às suas capacidades de aprendizagem, necessário se torna uma diferenciação do ensino ao longo das aulas, característica muito particular desta disciplina, que nos dá liberdade para o fazer.

No entanto, por falta de experiência de planeamento e de observação criteriosa, podemos cair na rotina de realizar planeamentos adaptados a grupos de alunos com características semelhantes e de diagnosticar de forma errada as suas capacidades de aprendizagem, seguido de um planeamento de objetivos finais desajustados ao aluno.

Grout, Long & Marshallsay (2009) sugerem de forma sucinta diversas estratégias de diferenciação do ensino:

1. Diferenciação por resultado: Nesta diferenciação, todos os alunos recebem o mesmo estímulo e tarefa, no entanto, podemos esperar vários resultados diferentes.
2. Diferenciação por tarefa: Significa definir diferentes tarefas (ou diferentes versões da mesma tarefa) para indivíduos ou grupos dentro da turma. É obviamente muito difícil de definir tarefas diferentes para todos os alunos dentro das turmas. A ideia sensata seria a de definir diferentes resultados de aprendizagem para diferentes grupos de alunos e considerar como cada grupo seria melhor sucedido.
3. Diferenciação por recurso: Aqui, a tarefa pode ser a mesma, mas vários recursos são fornecidos para diferenciar tarefas. Por exemplo, se os alunos estavam a analisar performances, identificando pontos fracos e fortes, a alguns alunos pode ser dada uma lista de verificação e a outros não.
4. Diferenciação por grupos: Grupos de alunos com habilidades parecidas
5. Diferenciação por apoio: O apoio aos alunos dentro de uma aula nem sempre vem do professor e pode, de vez em quando, envolver outros alunos (por exemplo, avaliação pelos pares).

d. Avaliação Formativa

No início do ano letivo, a avaliação formativa e a melhor maneira de a realizar foi uma etapa importante na minha função como professora. A avaliação formativa foi um processo muito importante de recolha de informações que me permitiu, ao longo do ano, regular e orientar a minha atividade pedagógica e controlar as aprendizagens dos alunos. No entanto, um dos primeiros problemas com que me deparei foi «como» fazer esta avaliação formativa. Comecei por criar uma folha para cada matéria onde pretendia apontar como estavam os alunos após cada aula, no entanto percebi que iria resultar num amontoado de folhas e que o espaço em cada uma era limitado para um ano inteiro, pelo que decidi mudar de estratégia. Em cada plano de aula coloquei uma linha para escrever observações sobre cada aluno em relação ao que foi abordado na aula, comparando o que tinha planeado com o que o aluno alcançou, registando o que progrediu e o que lhe falta para conseguir alcançar um determinado objetivo. Esta estratégia resultou muito bem permitindo-me assim a consulta desse registo para perceber a evolução dos alunos e as suas necessidades antes de planejar a aula seguinte sobre a mesma matéria. Ajudou-me ainda a escrever os balanços relativos às várias matérias, descritos anteriormente neste documento, tendo sido, no entanto, um processo moroso. Para o meu futuro pretendo fazer anotações ou fichas de registo cada vez mais simples. Tal como refere Carvalho (1994), a avaliação da maioria das competências específicas da Educação Física só é possível através da observação. É por isso que o rigor na escolha das situações de avaliação e na definição dos critérios de observação são um aspeto fundamental e determinante na qualidade e validade das informações que pretendemos recolher. Em relação ao «quando», tentei que a avaliação formativa fosse realizada, tanto quanto possível, em todas as aulas, mas principalmente após uma etapa de trabalho, quando devemos perceber se os alunos estão a aprender aquilo que pretendíamos.

A minha constante tentativa de avaliar todas as situações, em todos os alunos, em todas as aulas dificultou bastante o meu trabalho; assim, pretendo tornar esta avaliação mais consciente, através de uma seleção prévia do que quero observar, determinando o objetivo de aprendizagem prioritário em determinada situação.

Para o meu futuro enquanto professora, tenho presente que para uma avaliação formativa mais eficaz não posso perder o hábito de escrever apontamentos durante e após as aulas, porque não terei apenas uma turma e tornar-se-á fácil cair na rotina e no erro de criar situações de aprendizagem pouco específicas para os alunos. Assim, devo tomar em consideração que, para uma avaliação formativa mais eficaz, devo ter em conta

que “trata-se de avaliar aquilo que é crítico e importante no percurso de aprendizagem dos alunos e que rigor não significa pormenor (...), escolher aquilo que é importante, o que se avalia e quem se avalia” (Carvalho, 1994).

Numa avaliação,

“os processos aplicados devem assegurar a utilidade e a validade dessa apreciação, ajudando o aluno a formar uma imagem consistente das suas possibilidades, motivando o prosseguimento ou aperfeiçoamento do seu empenho nas atividades educativas e, também, apoiando a deliberação pedagógica” (Jacinto, Comédias, Mira, & Carvalho, 2001, p. 27)

Como estratégia para motivar os alunos a aprender e a poderem ter poder e conhecimento sobre a sua aprendizagem, entreguei-lhes uma folha com os níveis diagnosticados e prognosticados (anexo 5 e 6), com as competências alcançadas e por alcançar para cada matéria, assim como uma folha com os resultados iniciais dos testes de aptidão física, apresentando o que teriam de melhorar para passarem a estar aptos ou melhorarem os seus resultados, tornando assim a avaliação formativa num instrumento pedagógico. Os alunos mostraram-se admirados por terem acesso a estas folhas e interessados em saber o que teriam de fazer para ter melhor nota, aumentando a sua motivação. A meio do ano voltei a entregar a mesma folha atualizada e uma tabela com a comparação entre as duas avaliações da aptidão física.

Realizar estas tabelas ajudou os alunos mas, ajudou-me principalmente a mim e ao meu trabalho na minha avaliação formativa, obrigando-me a aferir sobre o aprendido pelos alunos, a realizar introspetivas e retrospectivas do realizado até então.

Resumindo, não posso esquecer que “a avaliação é parte integrante de pedagogia - que tem um impacto na aprendizagem, emoção e comportamento, como tal, deve ser prevista” (Luke, 2009). A avaliação formativa que descrevi anteriormente e a avaliação sumativa, que irei relatar já de seguida, estão intimamente ligadas e devem incentivar os alunos. Assim, as estratégias usadas descritas anteriormente foram o mais possível concentradas nas necessidades individuais dos alunos e ajudaram na criação de tarefas adaptadas às suas capacidades. No entanto, a minha avaliação formativa deve ser cada vez mais consciente daqui para a frente, pois

“para assegurar que uma avaliação para aprendizagem ocorre, os professores precisam de refletir e desenvolver a sua prática, partilhar dos critérios de sucesso, questionar eficazmente, efetivar a prestação do feedback e desenvolver eficazmente a capacidade de os alunos se autoavaliarem e avaliarem a pares” (Luke, 2009)

e. Avaliação Sumativa

Uma componente da avaliação é a avaliação sumativa, importante porque permite fazer um juízo de valor sobre o objeto avaliado, realizar uma retrospectiva do que foi feito e determinar o sucesso ou insucesso. No entanto, é importante referir que a função classificativa está sobrevalorizada, em detrimento da função destinada a analisar o trabalho dos alunos para identificar problemas e sugerir melhorias, dado que a avaliação sumativa dá poucas orientações aos alunos para melhorar e leva a uma comparação dos alunos uns com os outros (Fernandes, 2006). Mesmo assim, esta avaliação é necessária nas escolas, no final de cada período, através de um juízo de valor sobre o desempenho do aluno.

A avaliação sumativa da Escola Secundária Braamcamp Freire é um processo relativamente fixo e é realizada nos seguintes moldes:

O sucesso em Educação Física (O conjunto de I, E e A traduzir-se-á em classificações numéricas) determina-se pelas seguintes relações:

Atividades Físicas – o aluno nas matérias selecionadas evidencia competências de:				
<p>Nota 2</p> <p>4 Níveis</p> <p>Introdução</p> <p>(restantes NI)</p>	<p>Nota 3</p> <p>6 níveis</p> <p>Introdução</p> <p>1 nível</p> <p>Elementar</p>	<p>Ou... Nota 3</p> <p>4 níveis</p> <p>Introdução</p> <p>2 níveis</p> <p>Elementar</p>	<p>Ou... Nota 3</p> <p>5 níveis</p> <p>Introdução</p> <p>1 Avançado</p>	<p>Ou... Nota 3</p> <p>3 níveis</p> <p>Introdução</p> <p>1 elementar</p> <p>1 avançado</p>
<p>Nota 4</p> <p>- Pelo menos 2 níveis Avançado e apenas 1 nível Introdução.</p>			<p>Nota 5</p> <p>– Não pode ter níveis de Introdução e pelo menos 4 níveis Avançado</p>	
<p>Aptidão Física –</p> <p>O aluno encontra-se na Zona Saudável de Aptidão Física (Fitnessgram) no teste de “Vai e Vem”.</p> <p>O aluno tem 4 testes de aptidão física de nível Introdução, com obrigação no Teste de Resistência (bateria de testes da Escola)</p>				
<p>Conhecimentos –</p> <p>A média dos resultados das provas de aferição desta área é igual ou superior a 50 %</p>				

Crêterios de avaliação em Educação Física: os valores obtidos têm as ponderações seguintes:  rea das Atividades Físicas - 50%;  rea da Aptidão Física - 15%;  rea dos Conhecimentos - 15%; Normas e Hábitos Específicos - 20%

Este tipo de avaliação sumativa realizado pela escola levantou alguns problemas no meu trabalho enquanto professora de uma turma onde pretendo dar notas justas dentro das capacidades apresentadas pelos alunos.

A referência para o sucesso relativamente à área das Atividades Físicas da Escola Secundária Braamcamp Freire está de acordo com o proposto pelos Programas Nacionais de Educação Física, através da colocação dos alunos nos níveis Introdutório, Elementar ou Avançado para cada m teria e com decisões tomadas internamente em relação   obtenção dos níveis 4 e 5.

Na aptidão física, os PNEF usam como referência o Fitnessgram, enquanto na escola esta referência apenas   utilizada através do teste do Vai-vem. Nos outros testes adotados, 4 deles devem ser apresentados com o nível Introdutório adquirido (aferição feita através das tabelas realizadas pela escola).

Em relação   área dos conhecimentos, a escola tem os objetivos bem definidos, tendo por base o programa do 3  ciclo e obriga a que haja sucesso (50% ou mais) na média das provas realizadas.

No entanto, após estas aferições, os professores devem transformar as avaliações destas três áreas (atividades físicas, aptidão física e conhecimentos) em pontos percentuais, onde as “normas e hábitos específicos” são acrescentados, formando o todo para a nota final. Na minha perspetiva, é extremamente difícil transformar uma avaliação realizada em níveis I, E e A e uma avaliação onde os alunos se encontram ou não dentro de zonas saudáveis para uma percentagem.

Perante este problema, questionando o orientador e os restantes professores da área disciplinar de educação física, foi-nos facultado um documento em Excel, onde, ao colocarmos os níveis dos alunos nas diversas m terias e testes de aptidão física, este convertia-os para pontos percentuais de forma automática. No entanto, nunca foram bem percebidas, questionadas ou pesquisadas de forma mais aprofundada por mim, as fórmulas utilizadas para esta conversão. Facto de que hoje em dia me arrependo.

Embora este tipo de avaliação fosse o método a utilizar por nós e pelos restantes professores, não deixámos de questionar novamente o coordenador da área disciplinar sobre este facto. Perante o exposto, o coordenador explicou que prevenia novamente uma descida brusca das notas dos alunos e que esta avaliação valorizava os valores e

comportamentos dos alunos através da inserção da parcela “normas e hábitos específicos”.

Pensando no meu percurso enquanto estagiária, sinto que podia ter feito mais em relação a este assunto, mas, como sabemos, mudar algo tão enraizado numa estrutura, vai alterar sua organização e leva muito tempo. No entanto, o trabalho realizado na área 2 podia ter ido ao encontro mais concreto desta problemática, dando alternativas para este tema e abrindo ainda mais janelas de discussão entre os intervenientes e decisores de uma avaliação na escola.

f. Aptidão Física

Como já referido anteriormente, a escola não adotou os testes do Fitnessgram, escolheu outros testes adaptados e criou as suas próprias tabelas colocando os alunos em diversos níveis, facto que dificultou a avaliação da aptidão física e que deu origem ao nosso interesse por esta área. Foi então também um motivo pelo qual decidimos o tema para a investigação da Área 2. Com esta investigação procurámos facilitar o diálogo entre professores sobre este tema e dar suporte para que algo pudesse ser alterado no futuro.

O problema na avaliação da aptidão física e o pouco diálogo entre colegas acerca deste assunto foi também um ponto importante para a escolha do nosso tema de investigação. Numa fase inicial, o tema escolhido para este trabalho surgiu principalmente de uma conversa com o representante da área disciplinar de Educação Física da escola secundária Braamcamp Freire em que foi abordada a necessidade de dar resposta a um conjunto de problemas existentes no seio deste grupo, de justificar o porquê de uma avaliação da aptidão física e a curiosidade e necessidade (pela existência de um clube de saúde na escola) em relacionar o IMC dos alunos e os resultados da aptidão física. Assim sendo, a pergunta de partida para o nosso trabalho foi: “Qual a relação entre o IMC e os resultados da aptidão física dos alunos do 3º ciclo Escola Secundária Braamcamp Freire?”.

Numa sociedade onde grande parte dos jovens tem excesso de peso ou sofre de obesidade, torna-se imperativo motivá-los para uma prática regular de atividade física e para a manutenção de um estilo de vida saudável, que contribui para uma melhor saúde, bem-estar e funcionamento do organismo ao longo da vida.

Hoje em dia é sabido que a evolução tecnológica e as modificações nos nossos hábitos culturais diminuíram notavelmente a parte do esforço físico no trabalho e na vida

quotidiana, contribuindo para a sedentarização não só dos adultos como também dos jovens (Pierón, 1998).

O mesmo autor refere que, infelizmente, as crianças e os adolescentes em geral não produzem ou não descobrem oportunidades suficientes para alcançarem um nível adequado de atividade física nas suas vidas quotidianas, nas atividades escolares ou na participação voluntária em atividades desportivas durante os seus tempos livres.

Uma avaliação da aptidão física relacionada com a saúde no contexto escolar deve funcionar, então, como elemento motivador para a atividade física regular e ainda como instrumento que informa as crianças e adolescentes das implicações que a aptidão física e a atividade física têm para a saúde. Uma aptidão física com uma orientação pedagógica tem como objetivo o desenvolvimento harmonioso do aluno nas componentes cognitivas, afetivas e comportamentais, independentemente de qualquer fator (sexo, idade ou deficiência). Esta avaliação não deve ter assim qualquer intenção de avaliar o desempenho da aptidão física mas sim de promover a prática regular de atividade física (The Cooper Institute for Aerobics Research).

Logo, o IMC dos alunos pode ter uma importante relação com a sua aptidão física relacionada com a saúde. Torna-se pertinente perceber se os alunos com excesso de peso ou com obesidade podem ter resultados de aptidão física diferentes quando comparados com os seus pares com peso normal, principalmente quando o IMC pode ser uma boa alternativa para identificar a presença de fatores de risco predisponentes às doenças cardiovasculares em adolescentes (Guedes, Guedes, Barbosa, & Oliveira, 2002).

Na Escola Secundária Braamcamp Freire, mesmo com a existência destas problemáticas, a aplicação dos testes de aptidão física é uma prática geral de todos os professores da escola e elaborada por um protocolo estabelecido pelo núcleo de professores de Educação Física.

O protocolo de avaliação da aptidão física é constituído por vários testes: Resistência (Vai-Vem e Cooper 8 minutos), velocidade, flexibilidade, força inferior, força média e força superior; a descrição dos procedimentos para a aplicação destes testes encontra-se no anexo 2.

Para além da aplicação destes testes, é também realizado uma medição da altura e uma pesagem, que tem como objetivo calcular o IMC dos alunos e perceber se estes se encontram com um peso saudável. O IMC foi avaliado de acordo com a tabela proposta por Cole & Lobstein (2012) por estar adaptada as estas faixas etárias. A idade e o género foram dois fatores a ter em conta na avaliação do IMC.

Tendo em conta a nossa pergunta de partida: “Qual a relação entre o IMC e os resultados da aptidão física dos alunos do 3º ciclo Escola Secundária Braamcamp Freire?”, realizámos uma análise entre os dados recolhidos do IMC e todos os testes de aptidão física. Para isso, categorizámos os alunos entre “Magreza”, “Peso adequado”, “Sobrepeso” e “Obesidade”, tendo em consideração o seu género e idade e procurando a sua relação com os resultados de todos os testes referidos anteriormente: Resistência (Vai-Vem e Cooper 8 minutos), velocidade, flexibilidade, força inferior, força média e força superior.

O pedido para o fornecimento dos resultados dos testes da aptidão física foi realizado por email a todos os professores dos alunos do 3º ciclo. Este pedido foi realizado a 6 professores, sendo que um deles é o nosso orientador de estágio (turmas que estamos a lecionar), os testes foram assim ser aplicados pelos professores e recolhidos por nós a 6 turmas do 7º ano, 9 turmas do 8º ano e 4 turmas do 9º ano. Realizámos esta recolha apenas às turmas do ensino regular.

Após a recolha dos dados, estes foram inseridos e tratados no SPSS.

Calculámos o IMC dos alunos no Excel de acordo com os dados recolhidos. Utilizámos os critérios de (Cole & Lobstein, 2012) onde enquadrámos os alunos nas várias categorias. O IMC foi calculado em função do género e da idade dos alunos, específico para as crianças. Os alunos ficaram distribuídos por 3 categorias: peso adequado, excesso de peso e obesidade. No SPSS foi usada uma sitax de laboratório de exercício e saúde. A magreza não foi considerada por ter resultados muito baixos, e nem é considerada na tabela acima referenciada. Para facilitar a análise categorizámos os resultados do excesso de peso/obesidade da escola dentro dos valores de referência, assim agregou-se o excesso de peso e obesidade e resultaram duas categorias: excesso de peso/obesidade e peso normal.

As variáveis foram estandardizadas para ser possível comparar alunos de diferentes géneros e idades. Porque realizar 14 percursos não é igual para o menino de 10 ou de 18 anos.

De seguida apresentarei os resultados obtidos e a sua comparação com a bibliografia consultada.

O primeiro teste aplicado foi uma correlação de Pierson que pretende a associação entre duas variáveis quantitativas: IMC e o n de cada teste, onde se pretende ver se as variáveis estão relacionadas ou não.

O segundo teste aplicado foi o teste T, que pretende saber a relação entre valor médio dos alunos com peso normal e com excesso de peso.

Relacionando o IMC e o teste do Vai vem, o IMC apresenta uma correlação estatisticamente significativa, negativa e com uma correlação baixa com o Vai vem no primeiro teste; no segundo teste, existem diferenças significativas entre os alunos do grupo do peso adequado e do excesso de peso e obesidade, favorecendo os indivíduos com peso adequado, os quais, conseqüentemente, fazem mais percursos que os outros considerando a relativização do gênero e da idade. A bibliografia aponta para que o aumento do IMC foi significativamente associado com uma menor CRF nas raparigas (Mota, Flores, Flores, Ribeiro, & Santos, 2006).

Relacionando o IMC e o teste de Cooper, o IMC apresenta uma correlação estatisticamente significativa, negativa e com uma correlação baixa com o teste de Cooper no primeiro teste e, no segundo teste existem diferenças significativas entre os alunos do grupo do peso adequado e do excesso de peso e obesidade, favorecendo os indivíduos com peso adequado, os quais, por isso fazem uma maior distância que os outros considerando a relativização do gênero e da idade. A bibliografia consultada refere que os rapazes e raparigas normoponderais obtiveram melhores resultados no teste de corrida/andar de 12 minutos (Gouveia, et al., 2007) e que o teste de resistência aeróbia: correr/andar durante 9 minutos foi influenciado pela obesidade (Andreasi, Michelin, Rinaldi, & Burnini, 2010).

Relacionando o IMC com o teste de abdominais, o IMC não tem uma correlação significativa com os abdominais, portanto, não há relação no primeiro teste; no segundo teste, existem diferenças significativas entre os alunos do grupo do peso adequado e do excesso de peso e obesidade, favorecendo os indivíduos com peso adequado, que, por conseqüência, fazem mais abdominais que os outros considerando a relativização do gênero e da idade. A bibliografia consultada refere que a obesidade influencia a força/resistência abdominal no teste abdominal em 1 minuto (Andreasi, Michelin, Rinaldi, & Burnini, 2010) e rapazes e raparigas com obesidade têm menor resistência muscular localizada abdominal (Conte, Gonçalves, Aragon, & Padovani, 2000).

Relacionando o IMC e o teste das flexões, o IMC apresenta uma correlação estatisticamente significativa, negativa e com uma correlação baixa com as flexões no primeiro teste; no segundo teste existem diferenças significativas entre os alunos do grupo do peso adequado e do excesso de peso e obesidade, favorecendo os indivíduos com peso adequado, sendo que estes fazem mais flexões que os outros considerando a relativização do gênero e da idade. Para esta relação não foi encontrada bibliografia.

Relacionando o IMC com a flexibilidade, não existem diferenças significativas entre os alunos do grupo do peso adequado e do excesso de peso e obesidade no primeiro teste;

no segundo teste o IMC não tem uma correlação significativa com a flexibilidade, não havendo portanto relação. Porém, a bibliografia encontrada afirma o contrário dos resultados por nós obtidos: O teste de flexibilidade foi influenciado pela obesidade (Andreasi, Michelin, Rinaldi, & Burnini, 2010).

Relacionando o IMC com o teste de impulsão horizontal, o IMC apresenta uma correlação estatisticamente significativa, negativa e com uma correlação baixa com a impulsão horizontal no primeiro teste; no segundo teste existem diferenças significativas entre os alunos do grupo do peso adequado e do excesso de peso e obesidade, favorecendo os indivíduos com peso adequado, cujos saltam mais que os outros considerando a relativização do gênero e da idade. A bibliografia consultada refere que os rapazes com obesidade têm menor força nos membros inferiores (Conte, Gonçalves, Aragon, & Padovani, 2000); que houve influência do IMC sobre a força dos membros inferiores no gênero feminino (Baia, et al., 2014) e que os rapazes e raparigas normoponderais obtiveram melhores resultados salto em comprimento sem corrida preparatória (Gouveia, et al., 2007).

Relacionando o IMC com a velocidade, o IMC apresenta uma correlação estatisticamente significativa, positiva e com uma correlação baixa com a velocidade no primeiro teste, no segundo teste existem diferenças significativas entre os alunos do grupo do peso adequado e do excesso de peso e obesidade, favorecendo os indivíduos com peso adequado, que levam menos tempo que os outros considerando a relativização do gênero e da idade. A bibliografia consultada refere que os meninos e meninas com peso adequado obtiveram melhores resultados no “shuttle run” (Gouveia, et al., 2007).

Observando os resultados apresentados, fiquei surpreendida com a não correlação entre o teste de abdominais e o IMC e, no entanto, embora tivéssemos colocado de lado qualquer premissa sobre o que achávamos que iriam ser os resultados, a não correlação entre o teste de flexibilidade e o IMC foi algo de que já estaria à espera, através da experiência adquirida ao longo destes anos no mundo do exercício físico.

A nossa apresentação teve também como objetivo relacionar o IMC e a aptidão física com a saúde e achámos pertinente elaborar propostas para pais e professores de todas as áreas para melhorar a aptidão física e os níveis de atividade física dos alunos.

De uma forma geral, a importância da avaliação da aptidão física está intimamente ligada com o IMC dos alunos e com o estado da sua saúde; por isso, se usarmos estratégias que aumentem as atividades físicas e que promovam a sua prática regular vamos potenciar um desenvolvimento harmonioso do aluno, que se tornará num adulto mais ativo e com uma perceção positiva da sua saúde.

No final da nossa apresentação foi aberto espaço para o debate e a conversa direcionou-se para um dos temas mais importantes: a avaliação da aptidão física na Escola Secundária Braamcamp Freire. Assim, sentimos que abrimos uma janela para o diálogo entre professores do mesmo núcleo, onde cada um expressou a sua opinião e projetou-se a descoberta de soluções para melhorar o problema acima referido.

Durante a realização deste projeto, achamos sempre que somos capazes de mudar tudo o que está menos bem no espaço de um ano letivo, no entanto, a realidade é completamente diferente e ficamos com um sentimento agradável, mesmo quando percebemos que pelo menos podemos deixar a nossa marca, por mais pequena que seja, funcionando como uma pequena semente que, quem sabe, pode dar frutos.

Um dos aspetos mais positivos da escolha deste tema foi a presença de todos os professores da área disciplinar de Educação Física.

Se voltasse atrás, não me arrependeria do tema escolhido mas, mesmo saindo do foco inicial, relacionaria o IMC e a aptidão física com o rendimento escolar, dando outro contributo para a valorização da disciplina de educação física.

A interação com a diretora de turma e o facto de ter conhecido outros professores através das horas destinadas à direção de turma facilitou vias de comunicação e de divulgação do nosso projeto, fazendo com que outros professores de outras disciplinas estivessem presentes na nossa apresentação. No entanto, o número de professores ficou aquém das nossas expectativas, possivelmente explicado pelo teor intrinsecamente ligado à disciplina de educação física; por isso, se fosse hoje, poderia tentar realizar um projeto que envolvesse outros órgãos no seu estudo, de forma a promover uma coesão entre os diferentes intervenientes na escola.

A realização desta apresentação também serviu como preparação para futuras apresentações que irão existir ao longo da minha carreira profissional, despertando-me para as dificuldades inerentes a estas, tais como o diálogo com professores de outras disciplinas, os preparativos que devem ser feitos para dar um maior conforto aos presentes e, acima de tudo, o “jogo de cintura” necessário para abrir janelas de diálogo, propor soluções e levar os assuntos para a prática.

g. Relação com outros intervenientes na escola

Neste subcapítulo, pretendo relatar e refletir sobre o modo como foram desenvolvidas as minhas atividades enquanto professora de um núcleo de desporto escolar e organizadora de um torneio de ténis de mesa, situações que me fizeram envolver mais na escola,

melhorar a relação com outros professores e alunos e sentir-me ainda mais integrada nesta comunidade escolar.

Como já foi referido anteriormente, um fator que me ajudou na lecionação foi sem dúvida o Desporto Escolar. A possibilidade de dar treinos de Desporto Escolar ajudou nas minhas capacidades de instrução, organização, controlo do tempo de aula, feedbacks e controlo de comportamentos de desvio, através de um grupo de alunos heterogéneo, de diferentes capacidades, idades, turmas e anos de escolaridade.

O Desporto Escolar é já uma tradição na Escola Secundária Braamcamp, existindo uma grande oferta de modalidades que podem ser escolhidas pelos alunos. No ano letivo 2014/2015 a oferta de Desporto Escolar no Agrupamento de Escolas nº1 de Odivelas incluiu o andebol masculino e feminino, voleibol, badminton, golfe, patinagem e boccia. Após uma reunião com o orientador de estágio, a minha coadjuvação do desporto escolar foi dirigida para o andebol masculino. Esta escolha justifica-se com o meu conhecimento e preferência da modalidade enquanto jogadora federada durante um ano e jogadora no desporto escolar durante 4 anos.

Na primeira reunião realizada com os responsáveis pelo Desporto Escolar de andebol masculino e feminino, foram acordados diversos pontos com vista ao arranque do Desporto Escolar: a realização de um cartaz para o andebol masculino a afixar o mais rapidamente possível com o objetivo de captar alunos para os treinos; realização de convites para o desporto escolar de andebol a entregar principalmente aos alunos do 7º ano de forma a comprometê-los com a sua presença; os locais onde são realizados os treinos (mediante a condição atmosférica) e o planeamento dos treinos de uma forma geral, abordando as diversas situações que devem ser privilegiadas durante o 1º período. Refletindo sobre as estratégias anteriormente referidas, os cartazes afixados deram resultados na divulgação dos treinos, assim como o contacto com os alunos que tinham participado o ano passado no desporto escolar de andebol; no entanto, a entrega dos convites ao 7º ano não resultou pois foram poucos os convites entregues, maioritariamente devido à falta de tempo para os entregar.

Para o futuro, levo como possível estratégia o contacto com os colegas de educação física, de forma a despertá-los para uma identificação de possíveis alunos para o desporto escolar e a criação e exposição de um quadro competitivo mais atempado.

Quando as condições atmosféricas não permitiram que o treino fosse realizado no campo exterior, a alternativa foi o ginásio. À 2ª feira o ginásio foi dividido com o desporto escolar de voleibol (com apenas meio campo para treinar) e à 5ª feira dividimos o campo com o

andebol feminino, em que juntámos sempre todos os atletas na parte final do treino para realizar situação de jogo.

Após um período de inscrição no desporto escolar, o Quadro Competitivo foi definido pela Coordenação Local do Desporto Escolar Loures, Odivelas e Vila Franca de Xira. Concluído a 31 de outubro de 2014, incluiu uma fase local com 5 escolas, entre elas a Escola Secundária de Odivelas, em Odivelas, a Escola B./Sec. D. Martinho Vaz de Castelo Branco, em Vila Franca de Xira, a Escola Básica Mouzinho da Silveira, em Setúbal, a Escola Secundária de Palmela, em Setúbal e a nossa Escola Secundária Braamcamp Freire, na Pontinha.

Existiram 3 jornadas e cada jornada foi constituída por 3 jogos onde cada equipa jogou duas vezes. Em cada jornada existiu uma equipa em descanso. Os encontros que contaram com a presença da nossa escola foram a 17 de janeiro na Escola Básica Aristides Sousa Mendes (Póvoa de Santa Iria) e a 7 de março na Escola Secundária de Odivelas (Odivelas).

O primeiro encontro realizado entre a nossa escola e as duas escolas acima referidas não poderia ter corrido melhor, saímos vencedores dos dois jogos e numa boa posição para sermos apurados para a fase regional.

No segundo encontro, os resultados já não apontaram a nosso favor, pois teoricamente iríamos jogar contra a equipa mais forte do grupo (Escola Secundária de Odivelas) e contra uma equipa que ainda não sabíamos como jogava. Perdemos os dois jogos, o que nos colocava fora das competições regionais.

Como parte integrante do plano de atividades do desporto escolar, foi realizada uma sessão de formação de árbitros e juizes de andebol, direcionada aos alunos presentes no núcleo de andebol feminino e masculino. Esta formação foi dinamizada por mim e pela minha colega de estágio e teve muita aceitação pelas atletas do andebol feminino, mas não pelos atletas do andebol masculino. Estes já tinham feito a formação do ano passado e, quando souberam quando iria ser realizada a formação este ano decidiram não comparecer. Com isto em mente, eu e a minha colega de estágio decidimos fazer uma sessão bastante dinâmica que ajudou muito à compreensão das regras do jogo e dos sinais dos árbitros pelas jogadoras do andebol feminino.

Durante as primeiras semanas de treinos do desporto escolar foram muito os alunos presentes, estes iam variando de treino para treino e a sua assiduidade era muito inconstante. Após este período inicial, os alunos mais assíduos formaram uma equipa coesa e com vontade de treinar. No entanto, a época de testes e a ausência de jogos levaram a uma desmotivação por partes destes alunos e a treinos com apenas 4/5

atletas. Para o fim do 1º período tornou-se difícil a realização de treinos muito dinâmicos e de jogos no final dos mesmos devido aos poucos alunos presentes. Com a existência no próximo ano civil os alunos voltavam a estar motivados.

No 2º período, durante as primeiras semanas de treinos do desporto escolar foram muito os alunos presentes, motivados pelo nosso primeiro encontro com dois jogos. Como referido anteriormente, o encontro correu muito bem e os alunos saíram felizes com os resultados alcançados. No entanto, após o primeiro encontro de sucesso mas ainda com o segundo encontro para ser jogado, os alunos deixaram de ser assíduos aos treinos por diversas razões, o que levou a uma desmotivação por parte de alguns alunos e a treinos com apenas 3 atletas. Antes do segundo encontro tornou-se difícil a realização de treinos muito dinâmicos e de jogos no final dos mesmos devido aos poucos alunos presentes.

Os resultados pouco positivos no segundo encontro devem-se à fraca participação dos alunos nos treinos, pois as suas capacidades vão muito além dos resultados alcançados e ao meu fraco desempenho em captar a atenção e interesse constante dos alunos. Como os alunos se aperceberam desse facto, foram cada vez mais os presentes nos treinos até ao fim do 2º período.

No início do 3º período continuaram a ser poucos os alunos presentes nos treinos; Contudo, num dia em que estava a dar treino no pavilhão, descobrimos um grupo de cerca de 12 alunos de uma turma do 8º ano (iniciados) a jogar um andebol improvisado no exterior com mochilas, pelo que os convidei para participarem no próximo treino de desporto escolar e assim o fizeram. A partir desse momento voltei a ter todos os treinos até ao final do ano com cerca de 15 alunos, com espaço para fazer situações de jogo e exercícios mais elaborados. Projetando já equipa de andebol do próximo ano, iniciei os alunos com a realização de uma defesa e ataque organizado à zona pois estes ainda jogavam com defesa homem-a-homem. Novamente, como já tinha acontecido nos outros períodos, assim que se aproximou o último jogo (jogos para a obtenção do 3º, 4º e 5º lugar) os alunos voltaram aos treinos, não tendo havido um trabalho suficiente para obtenção de resultados positivos nos dois jogos disputados. Optámos por não levar para os jogos os alunos que entraram este período por vários fatores: idade, inexperiência em jogos e porque não os conseguiríamos levar todos.

No início da minha coadjuvação do desporto escolar de andebol, tive algumas dificuldades, nomeadamente no controlo do grupo de alunos presentes, no que diz respeito ao seu comportamento dentro do treino e comportamentos fora da tarefa, na capacidade de criar outras situações de aprendizagem para os mesmos objetivos (fixava-

me demasiado na realização das mesmas situações de aprendizagem treino após treino) e na capacidade de arbitrar e dar feedbacks durante as situações de jogo.

Para colmatar estas minhas dificuldades, esforcei-me e consegui ser mais diretiva e criar situações de aprendizagem mais desafiantes e quase sempre adaptadas aos alunos presentes no treino, evitando assim comportamentos fora da tarefa. Para isso continuei a estudar ainda mais sobre o ensino desta modalidade de forma a ter uma bagagem maior em relação ao andebol.

Coloquei como objetivo pessoal assistir a mais jogos de andebol de equipas nacionais na televisão ou mesmo nos pavilhões (se possível) e incutir esse hábito aos meus alunos. Para isso, devia informá-los das horas de transmissão dos jogos e falarmos um pouco sobre eles depois de cada fim de semana. Esta visualização teve como objetivo o meu treino de observação enquanto treinadora e a compreensão das várias situações existentes nos jogos por parte dos meus alunos. Em relação às estratégias apresentadas, consegui visualizar jogos na televisão e discuti-los com os alunos mais foi-me completamente impossível ver jogos em pavilhões.

Após a aplicação destas estratégias, senti que tive uma grande evolução na minha capacidade de arbitrar e dar feedbacks durante as situações de jogo e no controlo do comportamento dos alunos que tendem a estar fora da tarefa, usando situações de aprendizagem mais dinâmicas, complexas e através da minha postura, talvez um pouco mais rígida. No entanto, ainda continuo com algumas dificuldades, entre elas o controlo do grupo de alunos presentes e a capacidade de criar outras situações de aprendizagem para os mesmos objetivos.

Penso que o exercício de lecionação de desporto escolar durante um ano letivo inteiro me preparou para o meu futuro profissional enquanto futura professora de Educação Física. Desde a perceção dos recursos necessários para o transporte dos alunos para os jogos, ao que é necessário para a motivação e continuidade dos alunos presentes nos treinos (principalmente a existência de jogos) e até à necessidade de ter um 2º plano, caso algum aluno não compareça para ir ao jogo, foram muitas as ferramentas adquiridas e que levarei comigo através desta experiência. Percebi que por muito que planeemos os treinos temos sempre que os adaptar consoante os alunos presentes e que o trabalho dos professores para o recrutamento dos alunos para o desporto escolar continua a ter um papel fundamental.

O desporto escolar foi ainda fundamental na minha relação com a comunidade escolar. Através deste conheci mais alunos, mais professores e funcionários, a minha relação com os professores de educação física dos alunos que frequentavam o andebol estreitou-

se e senti que ganhei mais respeito no seio dos alunos da escola que não lidavam comigo diariamente.

Para o futuro pretendo sair da minha zona de conforto e abraçar projetos com o quais não esteja tão à vontade, tendo em conta as inúmeras vantagens que este tipo de desafios tem na minha vida profissional e pessoal.

Em relação ao torneio de Ténis de Mesa organizado por mim e pelas minhas colegas de estágio, este teve como principal objetivo desenvolver o gosto e motivar os alunos para a prática da modalidade de Ténis de Mesa.

Desde o início do nosso estágio que encontrávamos constantemente as três mesas de ténis de mesa, feitas de pedra com redes em metal e colocadas no exterior, cheias de alunos, principalmente do 3º ciclo, a jogar com o seu próprio material. Muitos eram os alunos que até nos dias de chuva se mantinham a jogar sem quaisquer constrangimentos. Esse interesse pela modalidade demonstrado pelos alunos logo desde o início do ano foi a nossa principal motivação para a realização deste torneio.

Assim, devido a este entusiasmo demonstrado pelos alunos e com a existência de uma proposta da criação de um núcleo de Desporto Escolar de Ténis de Mesa para o ano letivo 2015/2016, falado por diversos professores da área disciplinar, foi realizado um torneio para toda a escola no dia 5 de junho de 2015.

Refletindo sobre como decorreu o torneio, podemos afirmar que muitos dos objetivos foram conseguidos. Foi de certeza criado mais interesse pela modalidade nos alunos participantes. Os alunos mostraram-se participativos e empenhados, as atividades mostraram-se adaptadas ao público-alvo (3º ciclo). Não existiram grandes custos para a escola, apenas nas impressões realizadas e cerca de 4€ na compra de material para vedar o espaço e na compra de parafusos novos para a montagem das redes (com este torneio, conseguimos que as redes de metal que estavam partidas nas mesas de pedra fossem arrançadas pelos professores competentes para o trabalho e em duas semanas os aros foram retirados das mesas, as redes soldadas aos aros e aparafusadas novamente nas mesas). Ficámos assim com as 3 mesas em condições para a realização do torneio. Não existiram custos para os alunos.

A existência de um Núcleo de Desporto Escolar de Ténis de Mesa para o ano letivo 2015/2016 ficou em suspenso até à obtenção de mesas para o interior do pavilhão.

A atividade teve uma adesão de cerca de 50 alunos. Como pontos positivos podemos apontar a organização eficiente do torneio, que fez com que este acabasse antes da hora prevista, o grande número de alunos inscritos do sexo masculino, as boas condições

climatéricas encontradas, o número de professores intervenientes no torneio a ajudar e o arranjo atempado das redes. Como pontos a melhorar temos a fraca participação de alunos do sexo feminino e a desistência por parte de alguns alunos que decidiram abandonar a competição ainda antes de saberem se iriam ser derrotados uma 2ª vez. (quando estes só eram afastados à 2ª derrota).

No geral, a atividade desenvolvida decorreu dentro do planeado e desenrolou-se de acordo com as nossas expectativas, preparando-nos para futuras organizações de competições deste género no nosso futuro profissional.

h. Acompanhamento da turma – Experiência enquanto diretora de turma

Outro aspeto importantíssimo da minha relação com a comunidade (que, sem este processo de estágio e passagem por esta escola não teria sido o mesmo), foi o acompanhamento da direção de turma.

Este acompanhamento da direção de turma teve como objetivo desenvolver competências que permitem compreender a importância da relação escola-meio e promover iniciativas de abertura à participação na e da comunidade.

Para uma melhor perceção do que é ser diretor de turma, consultei o Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas nº1 de Odivelas onde constam algumas competências do diretor de turma (anexo 7).

Logo no início do ano letivo, foi realizada uma reunião entre o orientador de estágio, eu, e a diretora de turma da turma que tinha escolhido para lecionar. Nessa reunião foi pedida autorização para a minha presença, participação e acompanhamento em todas atividades relacionadas com a turma e com a sua direção.

O acompanhamento da minha direção de turma passou então por dois momentos chave durante a semana. A hora da cidadania (todas as segundas-feiras das 10h05 às 10h50) e a hora de atendimento aos Encarregados de Educação ou de direção de turma (todas as terças-feiras das 10h05 as 11h35).

A Cidadania é uma disciplina inserida no horário de todos os alunos, dirigida pelo diretor de turma e que tem como objetivo abordar diversos temas (desde a sexualidade, a uma orientação profissional ou até assuntos da direção de turma). Durante as aulas, muitas foram as atividades realizadas: preenchimento de questionários de caracterização; eleição do delegado e sub-delegado; jogos didáticos; elaboração da planta da sala de aula; realização dos testes de Orientação Vocacional para o 9º ano; visualização e debate de um filme inserido no tema dos perigos da internet (“Trust-Perigo Online”);

assistir a uma apresentação do Historiador Jorge Martins sobre a história do património da Pontinha; resoluções de ano novo com os alunos; debate sobre a situação vivida em França e o “Je suis Charlie”; assistir a uma sessão de apresentação na biblioteca sobre a resiliência, “Viver com a cegueira”, dinamizada por uma professora da escola; apresentações de trabalhos dos alunos sobre o património municipal; questões relacionadas com o otimismo; e a ação de formação “Eu e os outros” (que consiste numa história, com personagens fictícias e previamente apresentadas aos alunos, onde estes decidem o rumo da história escolhendo as hipóteses apresentadas, abordando temas como a homossexualidade, a higiene, o consumo de drogas e a amizade).

Nestas aulas de cidadania, senti que podia ter sido mais proactiva no que toca a conteúdos a serem abordados durante o ano; no entanto, estas atividades já estavam na sua maioria planeadas e estruturadas, ainda que com algum espaço para desenvolver temas de acordo com a atualidade.

Os conteúdos gerais a abordar na Cidadania foram conseguidos e o trabalho desenvolvido na direção de turma foi aproveitado para a realização de todas as funções que um Diretor de Turma deve ter.

No geral acho que os objetivos propostos por mim e para mim foram cumpridos, havendo sempre espaço para melhorias.

A hora da direção de turma teve como objetivo tratar dos vários assuntos inerentes à direção e ao atendimento aos EE. Neste atendimento aos EE foi sempre pedida autorização para a minha presença e fui sempre muito bem aceite por todos. Apresento uma síntese das atividades desenvolvidas: atendimento aos EE; justificação de faltas no programa INOVAR; telefonemas aos EE para informações sobre faltas; comunicação de apoios; criação da ficha que deu origem ao debate sobre o filme “Trust”; conversas com alunos da turma; preparação de reuniões intercalares, reuniões de EE e de Conselhos de Turma; e realização de atas das reuniões acima referidas.

Considero que o processo de acompanhamento da direção de turma foi um importante marco na minha formação enquanto futura professora de Educação Física. Reconheço que adquiri competências que me permitiram perceber o trabalho desenvolvido pelo diretor de turma, a importância que este trabalho tem no desenvolvimento dos alunos mas principalmente na relação escola-meio, mais propriamente entre a escola e os encarregados de educação. É bastante difícil e desafiante estar sempre atenta no que toca aos percursos realizados por todos os alunos durante um ano letivo inteiro, as suas faltas e justificações, a preparação das imensas reuniões, o contacto constante realizado principalmente com os EE dos alunos mais problemáticos e ainda conseguir ser

professora de outras turmas ao mesmo tempo. Admiro muito o trabalho desenvolvido pela Diretora de Turma que acompanhei, a sua maneira de atuar e de tratar alunos e EE, sempre com muito profissionalismo, e também o modo como me recebeu e me deixou participar em todas as atividades inerentes.

Como já referido, reconheço que o DT tem um papel fundamental no que toca à relação entre os EE e a escola, sendo uma importante via de comunicação entre estes.

Reconheço também que, se eu não tivesse estado presente em todas as horas de direção de turma e em todas as aulas de cidadania, teria perdido uma parte importante do estágio, uma parte fundamental para o meu crescimento, a parte em que conhecemos melhor os nossos alunos, através dos seus EE e em que os conseguimos ajudar muito mais nas aulas por sabermos o que se passa na sua vida ou no seu percurso escolar.

IV. Reflexão final e conclusões

A contextualização realizada no início do processo de estágio e por mim descrita e refletida neste documento alterou muitas vezes o meu processo de ensino-aprendizagem. Este conhecimento da realidade trouxe principalmente consequências ao nível da adaptação do meu discurso aos alunos, da construção dos grupos dentro da aula, da prevenção, perceção e intervenção de certos comportamentos e problemas e no modo de lidar com os EE. Esta contextualização foi um

“reforço da importância de nos aproximarmos das perceções dos alunos e cuidarmos da qualidade da comunicação que com eles estabelecemos, para o reforço do seu sentimento de pertença à aula e funcionamento mais equilibrado da ecologia da aula. Esse desígnio tem por pressuposto um entendimento comum sobre os problemas das aulas. E aqui devemos dar mais atenção às situações de disciplina/indisciplina, mais frequentemente identificadas como problemáticas” (Dionísio & Onofre, 2008)

Embora eu acredite que os problemas vivenciados no seio familiar podem refletir-se no comportamento dos alunos, reforçado por um estudo que indica que “os alunos de nível socioeconómico médio apresentam uma orientação para a tarefa mais elevada que os alunos de nível socioeconómico baixo” (Pereira, Carreiro da Costa, & Alves Diniz, 2009), existe outro estudo que indica que “o nível socioeconómico da família dos alunos não influencia as atitudes face à EF” (Pereira, Carreiro da Costa, & Alves Diniz, 2009).

A avaliação inicial foi um dos processos mais importantes para mim, é um dos primeiros processos com que nos deparamos no estágio e embora estejamos convencidos de que que estudámos o suficiente, o nível de prática adquirido mostra-se sempre aquém do desafio que nos é colocado.

A importância de adaptar e transformar o que foi planeado, veio mostrar-me que não podemos assumir à partida que vamos conseguir seguir tudo conforme planeado, mas que este planeamento é essencial para ter uma linha condutora com sentido durante o processo de estágio e durante o ano letivo.

Durante o ano letivo muitas foram as adaptações feitas aos planeamentos seguintes, devido a diversas falhas no diagnóstico inicial e a dificuldades imprevistas nas aprendizagens (que pensamos que os alunos vão ter nem sempre se mostram assim tão lineares), obrigando a uma adaptação do planeado para diversos planos de UE e aulas.

Durante o planeamento anual, o processo de planeamento das etapas e das respetivas unidades de ensino iniciou-se como um processo complexo e demorado, tornando-se progressivamente mais fácil. É possível concretizar uma articulação dos documentos sem que seja necessária uma criação empírica e pouco concreta do que fazer ao longo do ano; assim, tornou-se fundamental ter uma base como o Plano Anual de Turma, que levou aos planos de etapa, de seguida aos planos de UE e por fim aos planos de aula.

O contacto com os alunos em contexto de sala de aula fez-me perceber a forma como eles se relacionam em espaços fechados, o seu desempenho, atitude, organização e comportamento perante outros professores, disciplinas e colegas. Conhecer também a sua relação familiar, problemas fora da escola ou dentro da escola noutras disciplinas através de conversas com a diretora de turma, ajudou-me a perceber certos comportamentos dos alunos dentro da minha aula, ajudou-me ainda a controlar esses comportamentos e, mais importante, a preveni-los.

Este conhecimento não teria sido possível sem acompanhamento da direção de turma. Este aspeto foi importantíssimo na minha relação com a comunidade e estou certa de que, sem este o meu processo de estágio e passagem por esta escola, não teria sido o mesmo.

A não adoção dos testes do Fitnessgram por parte da escola fez com que o nosso interesse por esta área crescesse e foi também o motivo pelo qual decidimos o tema para a investigação da Área 2, que se tornou importante para abrir janelas de diálogo, propor soluções e levar os assuntos para a prática.

A possibilidade de dar treinos de Desporto Escolar no espaço C1 ajudou nas minhas capacidades de lecionação, através de uma prática recorrente de uma modalidade coletiva que, apesar de já minha conhecida e de eu me sentir à vontade, ainda levantou algumas dificuldades em montar exercícios e em planear aulas. Assim, o Desporto Escolar ajudou nas várias dificuldades sentidas na lecionação no espaço C1.

O desporto escolar foi ainda fundamental na minha relação com a comunidade escolar. Através deste conheci mais alunos, mais professores e funcionários, a minha relação com os professores de educação física dos alunos que frequentavam o andebol estreitou-se e senti que ganhei mais respeito no seio dos alunos da escola que não lidavam comigo diariamente.

Outra experiência realizada durante o ano letivo que me fez crescer e que me ajudou no processo de ensino e de aprendizagem foi sem dúvida a semana de Horário Completo. Esta experiência encheu-me de conhecimentos, ferramentas e bases para o meu futuro enquanto professora, estimulando a maneira de me relacionar com vários professores e alunos através de adaptações no meu discurso, tipos de organização e formas de instruir.

Um dos aspetos também importante durante a minha lecionação foi a capacidade de diferenciar o ensino, adaptando as aulas às capacidades dos alunos, criando objetivos concretos e ajustados. Foi sempre necessária uma grande dose de reflexão após cada aula e um desafio constante à minha capacidade de adaptar os conteúdos abordados na hora. No entanto, durante o meu processo de estágio tive em conta que “a diferenciação não é um processo que se resume apenas à organização das tarefas e à diferenciação de conteúdos, é também pensar como apresentar a informação aos alunos e responder às suas necessidades” (Grout, Long, & Marshallsay, *Inclusion in physical education lessons through differentiated teaching approaches and removing barriers to learning*, 2009).

Como estratégia para motivar os alunos a aprender e a poderem ter poder e conhecimento sobre a sua aprendizagem, entreguei-lhes uma folha com os níveis diagnosticados e prognosticados, com as competências alcançadas e por alcançar para cada matéria, assim como uma folha com os resultados iniciais dos testes de aptidão física, apresentando o que teriam de melhorar para passarem a estar aptos ou melhorarem os seus resultados, tornando assim a avaliação formativa num instrumento pedagógico. Os alunos mostraram-se admirados por terem acesso a estas folhas e interessados em saber o que teriam de fazer para ter melhor nota, aumentando a sua motivação. A meio do ano voltei a entregar a mesma folha atualizada e uma tabela com a comparação entre as duas avaliações da aptidão física.

Realizar estas tabelas ajudou os alunos e ajudou-me também a mim e ao meu trabalho na minha avaliação formativa, obrigando-me a aferir o aprendido pelos alunos, a realizar introspectivas e retrospectivas do realizado até então.

Esta etapa foi bastante importante porque “a alteração de comportamento da turma parece estar muito associada à inclusão dos alunos na tomada de decisão e à explicação do critério e sua promoção.” (Sousa, 2012).

Concluindo, as reflexões realizadas durante todo o estágio foram um marco essencial para o meu correto desempenho enquanto profissional de EF, foram elas que permitiram

melhorar o meu trabalho e perceber a grande complexidade do ensino. Afirmando também que as experiências de formação antes do processo de estágio me tornaram um profissional mais confiante.

Uma das áreas com mais impacto no meu processo de estágio e no meu desempenho futuro enquanto professora foi sem dúvida a organização e gestão do processo de ensino e da aprendizagem.

Em relação à minha prestação enquanto professora, senti durante o ano uma evolução positiva na minha maneira de dirigir e organizar as aulas, cada vez mais consciente do que faço e porque o faço, assim como uma maior clareza na minha capacidade de leccionar e nos feedbacks dados aos alunos.

De uma forma geral, este estágio foi um processo marcante na minha formação e no objetivo de concluir o Mestrado em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Para o futuro, levo todas estas experiências na mala, que servirão de ferramentas para lidar com o que encontrarei no meu percurso pelas escolas do ensino português, mas ainda com muito espaço para novos conhecimentos e aprendizagens.

V. Referências bibliográficas

- Andreasi, V., Michelin, E., Rinaldi, A. E., & Burnini, R. C. (2010). Physical Fitness and Associations with Anthropometric measurements in 7 to 15 year old school children. *Jornal de Pediatria*, 86(6), 497-502.
- Baia, F., Nascimento, W., Barbosa, A., Lucena, A., Pereira, J., Vasconcellos, C., et al. (Mar./Abril. de 2014). Influência do IMC na Força Muscular em Escolares do Ensino Médio. *Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício*, 8(44), pp. 183-191.
- Carvalho, L. (Verão-Outono de 1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, pp. 135-151.
- Cole, T., & Lobstein, T. (2012). Extended international (IOTF) body mass index cut-offs for thinness, overweight and obesity. *Pediatric Obesity*, 284–294.
- Conte, M., Gonçalves, A., Aragon, F., & Padovani, C. (Mar/Abr de 2000). Influência da massa corporal sobre a aptidão física em adolescentes: estudo a partir de escolares do ensino fundamental e médio de Sorocaba/SP. *Rev Bras Med Esporte*, 6(2), pp. 44-49.
- Dionísio, J., & Onofre, M. (Jan/Jun de 2008). Problemas da Prática Pedagógica em Educação Física: Estudo da Relação entre as Percepções dos Alunos e dos Professores. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, nº 33, pp. 95-108.
- Fernandes, D. (2006). Para Uma Teoria da Avaliação Formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), pp. 21-50.
- Gouveia, E. R., Freitas, D. L., Maia, J. A., Beunen, G. P., Claessens, A. L., Marques, A. T., et al. (Abr/ Jun de 2007). Atividade física, aptidão e sobrepeso em crianças e adolescentes: “o estudo de crescimento da Madeira”. *Revista Brasileira. Educação Física*, 21(2), pp. 95-106.
- Grout, H., & Long, G. (2009). Planning teaching activities to increase pupils' learning. In H. Grout, & G. Long, *Improving Teaching and Learning in Physical Education* (p. 18). Open University Press.

- Grout, H., Long, G., & Marshallsay, P. (2009). Inclusion in physical education lessons through differentiated teaching approaches and removing barriers to learning. In H. Grout, & G. Long, *Improving Teaching and Learning in Physical Education* (pp. 104-127). Open University Press.
- Guedes, D., Guedes, J., Barbosa, D., & Oliveira, J. (2002). Aptidão física relacionada à saúde e fatores de risco. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2(5), pp. 31–46.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Programa Educação Física (Reajustamento)*.
- Luke, I. (2009). Assessment and reflection within the physical education lesson. In H. Grout, & G. Long, *Improving Teaching and Learning in Physical Education* (p. 42).
- Mota, J., Flores, L., Flores, L., Ribeiro, J., & Santos, M. (2006). Relationship of Single Measures of Cardiorespiratory Fitness. *American Journal Of Human Biology*, 18, 335–341.
- Pereira, P., Carreiro da Costa, F., & Alves Diniz, J. (Julho/Dezembro de 2009). A motivação dos alunos em educação física: um estudo na perspectiva da orientação de objetivos de realização. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 34, pp. 109-120.
- Pereira, P., Carreiro da Costa, F., & Alves Diniz, J. (Julho/Dezembro de 2009). As atitudes dos alunos face à disciplina de educação física: Um estudo plurimetodológico. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 34, pp. 83-94.
- Pierón, M. (1998). Actividade Física e Saúde. Um Desafio para os Profissionais de Educação Física. In *A Educação Para a Saúde - O Papel da Educação Física na Promoção de Estilos de Vida Saudáveis* (pp. 39-80). Lisboa: Omniserviços.
- Sousa, R. (Janeiro/Junho de 2012). A promoção do aluno e do critério na aula de Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 36, pp. 85-92.
- The Cooper Institute for Aerobics Research. (s.d.). *Fitnessgram - Manual de Aplicação de Testes* (3ª ed.). FMH Edições.

VI. Anexos

(Em formato digital – CD)